

**À la recherche du sens de la littérature
Pourquoi et comment devons-nous continuer à enseigner la
littérature française dans l'enseignement secondaire ?**

Je soussignée Chahbi Chafika déclare par la présente avoir réalisé ce travail par mes propres moyens.

Date et signature :

Nom : Chahbi

Prénom : Chafika

Professeur candidat à l'École de Commerce et de Gestion Luxembourg

**À la recherche du sens de la littérature
Pourquoi et comment devons-nous continuer à enseigner la
littérature française dans l'enseignement secondaire ?**

École de Commerce et de Gestion Luxembourg, 2018

Résumé :

Ces travaux de recherche sur le sens de la littérature ont été effectués dans le cadre de l'élaboration de mon travail de candidature et s'attachent à déterminer l'intérêt de cette matière dans l'enseignement secondaire luxembourgeois.

Ainsi, ce qui importait dans un premier temps était de retourner aux sources et d'établir une définition de la littérature de l'Antiquité jusqu'à nos jours. Dans un même esprit, il était nécessaire de déterminer la place que la littérature occupe dans les différents régimes d'enseignement.

Dans un deuxième temps, il fallait déterminer le sens de la littérature dans l'enseignement luxembourgeois. La littérature étant actuellement en crise, il était important de s'intéresser aux causes du refus de cette matière. En outre, il était nécessaire de démontrer que cette discipline avait toujours sa place dans nos lycées et qu'elle était non seulement primordiale pour enrichir les compétences langagières de nos élèves, mais aussi pour faire de ces derniers des citoyens capables de changer le monde.

Finalement, il fallait mettre en avant comment nous pourrions enseigner la littérature au lycée et sauver cette discipline. Avant tout, il est primordial de redonner aux élèves le goût du français et de la lecture en revoyant certaines méthodes d'enseignement. Ensuite, il est important d'employer les bonnes méthodes pour intéresser nos élèves aux textes littéraires. Cette partie s'est conclue par une présentation et analyse de deux projets concrets afin d'illustrer quelques théories et idées à suivre pour l'enseignement de cette matière.

Remerciements :

Je remercie les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce travail de candidature.

En premier lieu, je tiens à remercier mon patron de recherche, M. Barthel Georges, pour le temps qu'il m'a consacré ; pour ses nombreux conseils, pour sa rigueur, pour le partage de ses connaissances très riches et pour ses conseils précieux. Il m'a guidée lors de mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie également M. Joseph Britz, Directeur de l'École de Commerce et de Gestion, M. Claude Heiser, Directeur adjoint de l'Athénée du Luxembourg ainsi que M. Jean-Claude Frisch, Président de l'association des professeurs de français du Grand-Duché de Luxembourg, pour m'avoir aidée à avancer dans mes recherches.

Je souhaite également remercier Mme Caroline Klensch, professeure de français à l'École de Commerce et de Gestion, pour sa relecture attentive de ce travail de candidature.

| | |
|---|-----|
| I. Introduction..... | 7 |
| II. La littérature et son rôle dans l'enseignement luxembourgeois | 11 |
| a. Vers une définition de la littérature | 11 |
| b. Quelle place la littérature occupe-t-elle dans l'enseignement luxembourgeois ? .. | 20 |
| c. Le point de vue des élèves | 27 |
| III. Faut-il encore enseigner la littérature française ? | 37 |
| a. La littérature en crise..... | 37 |
| b. Pourquoi enseigner la littérature ? | 43 |
| IV. Comment enseigner la littérature au Luxembourg ? | 55 |
| a. Constats généraux : les élèves n'aiment ni le français ni la littérature française ... | 55 |
| b. Revoir les méthodes d'enseignement de la littérature..... | 62 |
| c. Quelques exemples concrets et pistes de travail | 77 |
| V. Conclusion | 107 |
| VI. Bibliographie..... | 111 |
| VII.Sitographie | 113 |
| VIII.Annexes..... | 115 |
| a. Annexe 1 : cahier d'une élève de 3e classique..... | 115 |
| b. Annexe 2 : exemples de devoirs en classe 3CD..... | 148 |
| c. Annexe 3 : Questionnaire des élèves..... | 155 |
| d. Annexe 4 : cahier d'un élève de 4GCM..... | 159 |
| e. Annexe 5 : exemples de devoirs en classe 4GCM | 174 |

I. Introduction

« *La littérature est parfaitement inutile ; sa seule utilité est qu'elle aide à vivre* ». (Claude Roy)

Depuis la nuit des temps, les hommes font procès à la littérature parce qu'ils la jugent d'inutile et de futile. Déjà Platon, célèbre poète, philosophe et littérateur se faisait critiquer et rejeter par la République dans l'Antiquité grecque. De manière générale et à travers les siècles, même si cette matière possède des contenus et des savoirs prestigieux, elle se situe toujours aux marges de la société.

Nombreux sont les exemples soulignant l'inaccessibilité et l'inutilité de la littérature. L'image du poète éclairé guidant le peuple n'est alors qu'une légende et ce dernier n'arrive plus à assumer son rôle. En effet, au XIX^e siècle, les partisans de « l'art pour l'art » voulaient notamment faire de toute œuvre écrite une œuvre d'art et préféraient jouer sur la langue au lieu de s'intéresser au contenu. Ces auteurs se considéraient plutôt comme des artistes créant de l'art abstrait, bien loin des représentations de la réalité, et ne percevaient guère l'intérêt de séduire et d'instruire le public. De l'autre côté, nous avons également les auteurs réalistes et naturalistes qui prônaient une imitation de la réalité dans leurs ouvrages et en faisant une littérature accessible à tous donnant une voix à tout le monde. Toutefois, des auteurs comme Émile Zola ou Gustave Flaubert ont choqué le public en étant trop proches de la réalité avec des romans comme *Germinal* caractérisé par le langage vulgaire du peuple ou encore *Madame Bovary* qui a notamment fait l'objet d'un procès pour « offense à la morale publique et à la religion » et « outrage aux bonnes mœurs ». Ainsi, nous pouvons dire que le monde littéraire et la société ont en quelque sorte toujours été incompatibles.

De nos jours, dans une société contemporaine de l'évolution et du progrès technologiques, la littérature, autrefois seule source de savoir, de connaissance et de culture générale, semble toujours être parfaitement inutile.

Or, il est nécessaire de se demander pourquoi nous pouvons en arriver à un tel constat et pourquoi cet écart entre la littérature et la société se creuse de plus en plus. En effet, dans une société où la culture et le savoir jouent un rôle primordial, n'est-il pas surprenant que nous refusions et rejetions cette discipline ? Étant donné que l'éducation est ouverte à tous, ne devrions-nous pas profiter de cette source de savoir ?

De manière générale, nous pouvons constater que la littérature n'est plus considérée comme telle. En effet, cette discipline a été dépassée et reléguée au second plan par les nouvelles technologies ainsi que les nouveaux médias. Dans une société caractérisée par sa modernité et son évolution rapide, une grande partie de la population favorise la paresse intellectuelle et une acquisition plus ou moins passive du savoir. Nous acquérons nos connaissances et notre culture générale grâce à la télévision et à Internet et par nos voyages. Ainsi, pourquoi faire l'effort de lire des textes littéraires si nous possédons d'autres options nettement plus faciles afin de nous cultiver ? Le degré de difficultés des textes littéraires et l'interprétation des différents effets de style nous poussent à choisir la facilité et à nous instruire grâce à d'autres médias qui nous servent les savoirs recherchés sur un plateau d'argent.

En outre, pour la majorité de notre société, la littérature et les textes qu'elle nous offre sont souvent fortement critiqués et catégoriquement rejetés par rapport à leur contenu. Nous associons inconsciemment la littérature au passé. Les ouvrages mettent en scène des époques, des histoires, des personnages et des problèmes qui semblent être détachés de notre époque actuelle. Ainsi, à la difficulté de l'acte de lecture s'ajoute le manque d'intérêt et d'identification personnelle. Si les lecteurs ne perçoivent aucun lien avec leur quotidien, la littérature ne présente aucune utilité.

Dans un même esprit, la lecture littéraire ne présente plus aucune distraction pour un grand nombre de lecteurs potentiels. En effet, si aucune identification personnelle n'a lieu avec les textes littéraires, le lecteur aura du mal à percevoir la lecture comme un moyen de distraction et préfère avoir recours à d'autres médias. Nous voulons nous distraire par ce qui nous donne la possibilité de nous évader de notre quotidien et de l'oublier et par ce qui n'exige pas beaucoup d'efforts. Fortement concurrencées, la lecture et surtout la lecture littéraire semblent donc peu attractives dans notre monde et aux yeux de notre société actuelle.

Il va ainsi de soi que si la société rejette la littérature, celle-ci perd également sa place dans nos écoles. L'enseignement de la littérature française vit une véritable crise, non seulement en France, mais aussi au Luxembourg. Enseignée depuis l'instauration de l'enseignement jésuite, elle se voyait comme un des piliers de l'enseignement luxembourgeois. Or, au cours des siècles et des années, cette matière a perdu de son prestige et elle est non seulement rejetée par les élèves, mais également par les parents

et certains hommes politiques qui plaident en faveur de l'abolissement d'une matière dont ils ne perçoivent pas l'intérêt. Les élèves perçoivent souvent la littérature comme étant abstraite, difficile et éloignée de leur quotidien. Ils ont dès lors du mal à en percevoir l'utilité et la nécessité de l'apprentissage.

Les élèves savent clairement qu'ils s'en sortiront sans littérature et n'en perçoivent pas le sens et l'utilité, mais ressentent ces exercices comme des exercices de torture et supplient les enseignants de laisser cette matière de côté, à leurs yeux, la littérature est donc parfaitement inutile, poussiéreuse et dispensable.

Après avoir travaillé pendant six ans en tant qu'enseignante dans divers lycées, et en tant que passionnée de littérature française depuis mon adolescence, j'étais quelque peu choquée de ce refus de la littérature de la part de mes élèves et même de la part de certains enseignants. Les élèves clament que cette matière est à la fois trop difficile et complètement inutile étant donné qu'elle ne leur servirait à rien pour leur avenir professionnel. Plus étonnantes encore étaient les réactions de certains enseignants qui n'avaient pas envie, voire peur d'enseigner la littérature, car ils ne s'en estimaient pas à la hauteur étant donné la complexité de cette matière.

Ainsi, au cours de mon stage et en vue de mon mémoire pédagogique, j'ai choisi de m'intéresser à une partie de ce problème en essayant de trouver les bonnes méthodes afin de motiver mes élèves à s'intéresser à la littérature. Ce projet s'étant avéré comme une véritable réussite, il était important de poursuivre mes recherches et nécessaire d'essayer de comprendre ce refus catégorique de l'enseignement de la littérature de manière générale. Il m'a semblé primordial d'entamer une défense de la littérature française dans l'enseignement secondaire afin de prouver pourquoi il est nécessaire d'enseigner cette discipline fondamentale dans nos écoles. De plus, il est plus qu'indispensable d'essayer de trouver les bonnes méthodes afin de faire aimer non seulement le français, mais surtout la littérature française à nos élèves. La littérature n'est en aucun cas une matière futile et dépourvue de sens, mais comme l'affirme Claude Roy, elle « aide à vivre ». Il est donc de notre devoir de leur transmettre ce message et d'essayer de sauver cette discipline de son extinction tout en faisant de nos élèves des citoyens responsables et éclairés.

Ainsi, ce travail de candidature aura pour objectif premier de se pencher sur l'analyse des origines de la littérature en tant que discipline avant de déterminer sa place dans l'enseignement luxembourgeois ainsi que l'importance que nos élèves y accordent.

Un deuxième objectif sera de déterminer la nécessité et l'importance de la littérature dans nos classes, il faudra donc se demander pourquoi nos élèves ont besoin de cette discipline qui semble pourtant maudite et inutile à leurs yeux.

Finalement, un dernier volet sera accordé à une remise en question de nos méthodes d'enseignement actuelles et présentera quelques approches pour que les élèves commencent à aimer et à apprécier la littérature française.

II. La littérature et son rôle dans l'enseignement luxembourgeois

a. Vers une définition de la littérature

1. Un retour vers le passé : Origines et évolutions du mot « littérature »

« Le monde peut fort bien se passer de littérature. Mais il peut se passer de l'homme encore mieux ». ¹

D'après ces propos issus du célèbre ouvrage *Qu'est-ce que la littérature ?* de Jean-Paul Sartre, la littérature pourrait à première vue être perçue comme une discipline accessoire dont le monde « pourrait fort bien se passer ». Or, l'auteur rejette fortement cette affirmation en prônant que le monde pourrait également se passer de l'homme, certainement à cause de ses actes souvent égoïstes, cruels et inhumains de même que son manque d'engagement nuisant au monde.

Ainsi, tout comme l'homme, cette discipline peut par moments sembler inutile au monde, mais son existence est néanmoins indispensable. L'homme ne pourrait s'en passer, tout comme le monde ne pourrait se passer de l'existence de l'être humain. La littérature est ainsi nécessaire pour refléter le monde tel que nous le percevons ou pourrions le percevoir et pour aider l'homme à se former en vue de créer un monde meilleur. Sans elle, le monde pourrait certes continuer à exister, mais il ne serait pas ce qu'il est et nous ne serions pas conscients de ce qu'il pourrait être : le monde, l'homme et la littérature sont donc des éléments indissociables.

Il sera dès lors intéressant de poser un regard approfondi sur les origines de la littérature telle que nous la connaissons et l'admirons de nos jours. Les propos de Sartre étaient-ils et sont-ils toujours pertinents? L'homme et le monde ne peuvent-ils vraiment se passer de littérature ?

Pour trouver une réponse à ces questions, il est tout d'abord nécessaire d'effectuer un voyage dans le temps et de remonter jusqu'aux origines et à l'étymologie du mot et de son sens en vue d'en analyser l'évolution à travers les siècles.

¹ Sartre, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris, Editions Gallimard, 1948, p.293.

Le mot « littérature » provient du terme latin « *literatura* », qui apparaît au début du XII^e siècle et qui est un dérivé du mot *littera*, la lettre. Il signifie à l'époque « chose écrite » et désigne surtout les lettres de l'alphabet. Ce mot est utilisé tant par Cicéron que par Quintilien pour donner un équivalent au mot grec *grammatikê* qui désigne l'ensemble des caractères de l'alphabet et de la grammaire. Pour Cicéron, la littérature est l'état de l'homme qui « a des lettres »², à savoir un homme qui a connaissance de l'alphabet et de la grammaire : elle désigne alors « la maîtrise de la lecture et de l'écriture »³. Nous sommes donc encore loin du sens actuel du terme : la littérature est surtout associée à la maîtrise de l'écriture et de la grammaire. Toutefois, à l'époque d'Homère, elle a déjà désigné « la connaissance des grands textes, à savoir la littérature qui permet de lire intelligemment »⁴ et peut ainsi être, dès ses débuts, reliée à sa définition actuelle.

Dès le Moyen Âge, le sens du mot évolue et désigne « le savoir tiré des livres ». Le terme littérature acquiert alors une connotation plus noble et plus élitaire, car elle désigne un savoir acquis par la lecture d'ouvrages qui était à l'époque surtout réservée à une élite et qui mettra longtemps à être maîtrisée par tout le monde.

Au XVI^e siècle, le sens du mot « littérature » continue à évoluer et désigne « la culture » des lettrés, à savoir l'érudition. « Avoir de la littérature », c'est posséder un savoir, conséquence naturelle d'une somme de lectures⁵. Un homme qui a une profonde littérature⁶ est alors un homme cultivé. À l'époque, cette discipline est ainsi moins à percevoir comme un ensemble de textes, mais plutôt comme une connaissance issue de la lecture et une compétence. Pour avoir de la littérature, il faut alors beaucoup lire et essayer d'en retenir le plus possible.

Ces deux définitions nous permettent de dire que dès le Moyen Âge, la littérature est associée aux notions de savoir et d'érudition : quelqu'un qui s'intéresse à la lecture possède de la littérature, un savoir et une connaissance exceptionnels.

Toutefois, il est important de souligner que dès ses débuts, cette discipline est un savoir exclusif réservé aux plus nobles de la société et possède toujours un caractère élitaire.

² LEROY, Michel, *Peut-on enseigner la littérature française?*, Paris, PUF, 2001, p.7.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ JOUVE, Vincent, *Pourquoi étudier la littérature?*, Paris, Armand Colin, 2010, p.32.

⁶ *Op.cit.*, Leroy, p.7.

La littérature supposant l'affiliation à une élite, à une aristocratie de l'esprit, le terme en vient, par glissements successifs, à désigner le corps des gens de lettres. On parlera par exemple de ces messieurs de la littérature.⁷

À partir du XVII^e siècle, nous constatons une forte évolution du sens du terme, car hormis les notions de culture, de savoir et d'érudition, l'œuvre littéraire doit désormais comporter un caractère esthétique et n'est plus un simple moyen de transmettre le savoir.

Le XVIII^e siècle « voit émerger les genres dits « vulgaires »⁸ comme le roman et les genres en prose provenant du milieu du journalisme. Le mot littérature acquiert un sens plus général à savoir « l'art d'écrire ».⁹ Pour Vincent Jouve, à l'époque, « l'intérêt du mot littérature est qu'il suggère toujours les idées d'élite et d'aristocratie, héritées de ses premiers sens. La différence est désormais que ce sont les œuvres et non les hommes qui appartiennent à une élite ».¹⁰

De même, selon Jouve, le fait de faire partie de la littérature entraîne une reconnaissance pour les genres anciens et entérine la valeur des genres récents. La littérature ne désigne plus seulement un savoir tel que nous l'avions défini au préalable, mais une pratique, et au-delà, « l'ensemble des œuvres qui en résultent ».¹¹

Cependant, cette catégorisation des œuvres dites littéraires demeure encore très vaste à cette époque, car, la littérature regroupe tout texte possédant une valeur soit au niveau de la forme, soit au niveau du contenu. Ainsi, toutes les œuvres de fiction, historiques, scientifiques et philosophiques sont à considérer comme des œuvres littéraires. L'œuvre littéraire ne doit ainsi pas forcément disposer d'un caractère esthétique, mais son contenu peut lui attribuer un statut littéraire.

La littérature devient une compétence, qui s'exerce tantôt sur les savoirs profanes, tantôt, dans une acception plus restreinte, sur le seul domaine des belles-lettres, et non plus la totalité de la production intellectuelle écrite. La littérature se distingue de l'érudition, et les sciences s'affranchissent des belles lettres. Cette spécialisation tend à limiter les belles-lettres aux textes d'éloquence et de poésie, étudiés dans le dessein d'y puiser les règles du bien dire et du bien écrire.¹²

À partir du XIX^e siècle, le sens du mot se limite et obtient son sens moderne et celui que nous attribuons toujours à ce terme, à savoir : un usage « esthétique du langage écrit », définition donnée par le *Trésor de la langue française* et qui puise son sens dans le mouvement des romantiques qui perçoivent la littérature comme un art « qui a une

⁷ *Op.cit.* Jouve, p.32.

⁸ *Op.cit.* Jouve, p.33.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Op.cit.* Leroy, p.7.

valeur propre qui la distingue radicalement des autres objets du monde, il est logique de considérer l'autonomie et l'autotélie comme deux caractéristiques essentielles».¹³

Or, les questions de l'esthétique et du contenu seront un champ de discussion interminable entre les partisans de l'art pour l'art, pour qui chaque œuvre doit être dépourvue de toute fonction morale, didactique ou utile et n'exister que par et pour sa beauté et les partisans de la littérature engagée comme Victor Hugo au XIX^e siècle qui perçoit le poète comme un guide du peuple et souhaitant donner une voix aux misérables ou encore Sartre au XX^e siècle qui voit dans la littérature un moyen de s'engager. En effet, pour Sartre, il faut distinguer la littérature, des autres formes d'art.

Par essence, la peinture, la sculpture, la musique et même la poésie ne sont pas des arts engagés, mais une présentation de choses irréductibles aux interprétations et intentions de l'artiste ou du spectateur. Inversement, la prose est utilitaire par essence: une intention de l'auteur y préside, au regard de laquelle le langage est un moyen. Le prosateur est selon Sartre un homme qui se sert des mots.¹⁴

Si nous considérons les définitions actuelles émises par le *Larousse*, celles-ci nous présentent la littérature comme un « ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique »¹⁵ et il précise que « ces œuvres sont considérées du point de vue du pays, de l'époque, du milieu où elles s'inscrivent, du genre auquel elles appartiennent ».¹⁶

Pour conclure, la littérature serait de nos jours ainsi à considérer comme tous les textes présentant un aspect esthétique. Elle doit donc se distinguer des simples textes écrits dans le but d'informer, de jouer avec l'art du langage et mettre en avant la beauté de la langue.

D'après Jacques Crinon, la littérature doit « être identifiée comme une discipline artistique » et comme « le diamant de la langue. Elle doit faire vivre une expérience esthétique à celui qui s'y aventure ».¹⁷

¹³ *Op.cit.* Jouve, p.34.

¹⁴ <https://www.lepetitlitteraire.fr/analyses-litteraires/jean-paul-sartre/qu-est-ce-que-la-litterature/resume>

¹⁵ www.larousse.fr

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ CRINON Jacques, MARIN Brigitte, LALLIAS Jean-Claude, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan, 2006, p.12-13.

2. Qu'est-ce qu'une œuvre littéraire ?

Or, ce voyage à travers les siècles nous mène vers une autre question, à savoir : quels textes pouvons-nous considérer comme des textes littéraires ?

La représentation la plus conventionnelle de la littérature a effectivement belle apparence : ce qui est littéraire est beau et éternel. [...] Les chefs d'œuvre ont un niveau, le même pour tous, l'absolu, puisque la beauté de l'art c'est de n'être pas susceptible de perfectionnement.¹⁸

Ainsi, si un texte dit littéraire doit comporter une dimension esthétique, être un « diamant de la langue » ainsi que « beau et éternel », qu'en est-il des autres œuvres, de la littérature de jeunesse ou des romans contemporains ? Quels sont les textes disposant d'une dimension esthétique ? Celle-ci est-elle le seul critère nécessaire afin d'établir notre corpus de lecture et comment pouvons-nous mesurer « la beauté et le caractère esthétique d'une œuvre ? »¹⁹

C'est en 1921 que Roman Jakobson crée le concept de « littérarité » qui peut être défini ainsi : « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire ».²⁰

Nous devons ainsi chercher cette caractéristique au niveau du texte même, du travail de la langue et du langage utilisé afin de produire divers effets. Cette littérarité se trouve alors uniquement au niveau de la forme et se libère complètement du fond.

Le principe en est que grâce au texte, nous vivons une véritable expérience du langage et l'auteur se voit dans l'obligation de le travailler et de puiser dans sa beauté afin de nous permettre de vivre cette aventure. Ainsi, l'importance du contenu serait reléguée au second rang en vue de mettre l'accent sur le critère esthétique pour déterminer le caractère littéraire d'une œuvre.

Dans ce même esprit, « dans la lignée des grands écrivains du XIX^e siècle, romanciers et poètes, également voués au culte de l'idéal et du beau, on a longtemps invoqué les qualités formelles, condition de la survie de l'œuvre littéraire : appartenant au domaine esthétique, produit d'un travail artistique, celle-ci est définie par Landon comme une forme parfaite »²¹.

¹⁸ POSLANIEC, Christian, *Vous avez dit « Littérature ? »*, Paris, Hachette éducation, 2002, p.45.

¹⁹ *Ibid.*, p.46.

²⁰ *Ibid.*

²¹ VASSEVIÈRE Jacques, TOURSEL Nadine, *Littérature : 140 textes théoriques et critiques, 3^e édition*, Paris, Armand Collin, 2012, p.15.

Cependant, dans les années 60, grâce aux sciences du langage et d'après Jakobson « l'accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage »²². Dans cette perspective, la spécificité linguistique de la littérature par rapport aux autres arts est de constituer un système signifiant second « elle est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est *déjà* signifiante au moment où la littérature s'en empare »²³. Le contenu et la forme deviennent ainsi indissociables pour définir le caractère littéraire d'une œuvre.

Pour Jacques Crinon, ces différents éléments correspondent parfaitement à sa perspective de littérarité : tout d'abord, la littérature ne doit dans un premier temps pas être définie en tant que

[...] manière qui se distingue de la manière banale, parce qu'elle représente l'écart du beau langage, du style. Nous ne définirons pas l'œuvre littéraire comme une forme close, qui ne référerait qu'à elle-même, et dont les clés de l'interprétation seraient à chercher uniquement dans sa construction interne et dans le rapport avec d'autres œuvres, à l'exclusion de ce qu'elle pourrait nous dire des hommes».²⁴

Il est en effet nécessaire de s'éloigner de cette dimension esthétique afin de s'intéresser au contenu et à ce qu'il pourrait nous enseigner. Un texte littéraire pourrait donc être désigné comme tel à cause de son contenu et de son message. La littérature ne serait plus à considérer comme une simple expérience esthétique.

Elle est un mode de connaissance et d'émotions. Elle amène l'enfant à construire sa personnalité en la confrontant aux perspectives du monde extérieur qu'elle lui renvoie. Elle lui permet de trouver sous une forme explicite ou symbolique la réponse à des questions métaphysiques et met en scène les interrogations fondamentales qui touchent à l'existence humaine.²⁵

Ensuite, l'auteur souligne également que la littérature est à percevoir comme mise en scène de la langue. L'auteur est supposé jouer avec les possibilités que lui offre la langue et en faire une œuvre qui se distingue des autres, car elle « convoque le réel pour le soumettre à une intention esthétique et à ses codifications et le dévoile pour en réactiver la richesse et la beauté. Bref, la littérature fait partie des arts »²⁶.

Finalement, le texte littéraire doit mettre « l'accent sur l'interaction fondamentale pour toute œuvre littéraire entre sa structure et son destinataire »²⁷.

²² *Ibid*, p.16.

²³ *Ibid*.

²⁴ *Op.cit.*, CRINON, p.3.

²⁵ *Ibid*.

²⁶ *op.cit* VASSEVIÈRE Jacques, p.15.

²⁷ *Ibid*.

D'après Riffataire, le rôle du lecteur est déterminant.

[...] L'œuvre est la constitution du texte dans la conscience du lecteur. Celui-ci, confronté à l'unicité caractéristique de toute œuvre, est contraint de faire l'expérience d'un dépaysement. Le texte est conçu comme un code limitatif et prescriptif du fait de la spécificité de la communication littéraire, qui contrairement à la communication ordinaire, ne comporte que deux éléments concrets, « le message et le lecteur».²⁸

Pour conclure, nous pouvons nous demander s'il est possible de définir la littéarité d'une œuvre. D'après Claude la Fargue, il est impossible de définir un corpus littéraire précis.

[...] Il faut se limiter à une autre conception du terme, à valeur littéraire, valeur proprement magique d'un objet investi par la croyance, où chacun retrouve sa propre croyance rassurée par la croyance d'autrui, par l'autorité aussi des institutions vouées au culte de la littérature (écoles, académies) et par celles d'autorités produisant cette valeur (auteurs, éditeurs et critiques en roman).²⁹

Ainsi, nous pouvons en arriver à la conclusion suivante : la littéarité d'une œuvre est quelque peu subjective et peut varier étant donné que les critères sont assez vagues. Nous nous trouvons face à une mission que nous pourrions qualifier de mission impossible, car nous disposons d'une large panoplie de livres et de genres.

3. Quel corpus établir et choisir pour nos élèves ?

Dans une même lignée, il sera intéressant de se demander quelles œuvres nous permettent de vivre une expérience esthétique dont le contenu nous offre un apprentissage afin d'accéder à une connaissance et à un savoir quelconque. Quelles œuvres pouvons-nous finalement considérer comme étant des œuvres littéraires afin de les étudier en classe et d'intéresser nos élèves à l'étude de ces ouvrages ?

Il semble difficile d'établir un corpus littéraire qui permette de vivre ces différentes expériences. Toutefois, nous pouvons retenir quelques éléments. Pour Jacques Crinon, ce voyage vers la beauté de langage peut dans un premier temps être vécu par la lecture de

[...] grands textes classiques – ceux du moins qui sont à leur portée ou qui ont été traduits ou adaptés à leur intention – mythes, contes, fables, extraits d'écrivains consacrés, Rutebeuf, Rabelais, Molière, Char, Queneau, Prévert... En lisant ces textes, on poursuit du même coup un objectif de partage du patrimoine. Leur lecture sera un acte doublement initiatique : initiation aux secrets du monde et initiation à des références partagées, à des personnages archétypiques souvent cités (Renart, Cendrillon, Gargantua, Scapin, Cosette...) et à des situations (celles des fables de La Fontaine par exemple) qui tissent un imaginaire collectif et instaurent une connivence entre tous ceux qui appartiennent à notre communauté culturelle.³⁰

²⁸ *Ibid.* p.16

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Op.cit.*, Jacques Crinon, p.14.

Ainsi, les textes dits « classiques » seraient naturellement et par conséquent logiquement des textes offrant non seulement une expérience esthétique par un jeu du langage, mais également une culture littéraire et générale. Ces classiques, par leur renommée, par leur contenu et par leur forme mettent à disposition tout ce que devraient offrir des œuvres littéraires. Les auteurs ont obtenu ce statut d'auteurs classiques, non seulement grâce à leur talent, mais aussi à leur inscription dans l'éternité. La littérature serait donc dans un premier temps l'étude des grands classiques.

Néanmoins, le champ littéraire peut paraître beaucoup plus large et il est primordial de se demander si étudier la littérature dans l'enseignement secondaire devrait uniquement se limiter à l'étude de ces classiques. Devrions-nous nous satisfaire de ce corpus prédéterminé ou tenter de l'élargir en attribuant la littérarité, dont nous venons de déterminer les critères, à d'autres genres ?

Dans un premier temps, il sera important de poser un regard critique sur la littérature contemporaine. En effet, pour nous, enseignants et littéraires, il est impossible de rester figé dans le passé et de s'intéresser uniquement aux grands classiques. Étudier la littérature signifie également s'intéresser à la littérature contemporaine. L'enseignant doit alors lui-même effectuer des choix et puiser dans ses domaines de connaissance afin de présenter aux élèves des textes leur permettant d'apprécier la littérature et de vivre une expérience littéraire. Nous pouvons percevoir l'enseignant comme « arbitre de la culture » possédant toutes les compétences requises pour faire ces choix et déterminer quelles œuvres seraient susceptibles de faire vivre une expérience esthétique et personnelle à ses élèves.

Il en va de même pour la littérature de jeunesse. Ce sous-genre qui se définit comme « l'ensemble des livres destinés, depuis la petite enfance à la jeune adolescence »³¹ est souvent réprimandé et rejeté par les littéraires, mais est cependant fort apprécié par les élèves si l'on choisit les bonnes œuvres. Ce genre puise ses débuts non au Moyen Âge, mais au XVII^e siècle avec les fables de La Fontaine qui sont

³¹ http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litterature_pour_la_jeunesse/63254

[...] prioritairement destinées au monde qu'il faut amuser comme les enfants. Les morales qui ponctuent chaque fable illustrent à merveille le précepte plaire et instruire cher à la littérature de l'Ancien Régime.³²

Ainsi, dès le XVII^e siècle, cette littérature dite de jeunesse puise dans l'enseignement moral et didactique tout en essayant de jouer avec le langage et maintiendra souvent ce fil rouge jusqu'à nos jours. Selon Jacques Crinon, « une culture ce n'est pas seulement un patrimoine partagé. Lire la littérature, c'est aussi prendre le risque de la littérature vivante, celle qui se fait aujourd'hui »³³.

Et dans cette logique notamment la littérature de jeunesse s'impose puisque notre enseignement doit également faire vivre cette passion aux jeunes lecteurs et il serait injuste de ne pas considérer des ouvrages littéraires adressés aux adolescents comme ouvrages littéraires.

D'après Jacques Crinon, de nombreux arguments plaident en faveur de ce genre. Tout d'abord, la variété des textes offerts permet de faire un choix. Selon l'auteur, certains textes issus de la littérature de jeunesse sont « ouverts sur le monde » et nous offrent la possibilité de vivre une expérience à la fois au niveau du contenu et au niveau formel.

Si l'enseignant fait les bons choix, certains ouvrages respectent bel et bien les critères de littérarité définis au préalable. De même, nous ne pouvons pas exclure que certains romans de jeunesse ou auteurs de jeunesse ne fassent pas partie des grands classiques dans quelques années. Beaucoup d'auteurs dits classiques n'étaient pas connus à leur époque, mais ont toutefois gagné en renommée à travers les siècles. Comme exemple récent, nous pourrions mettre en avant J.K. Rowling et sa saga de l'apprenti sorcier *Harry Potter*. Les adeptes d'Harry Potter, anciens jeunes lecteurs ont passé leur enfance et leur jeunesse à vivre les expériences du jeune sorcier et en redemandent jusqu'à nos jours.

Ainsi, après avoir parcouru les différentes définitions de la littérature à travers les siècles jusqu'à nos jours, nous pouvons en arriver à la conclusion suivante : la littérature doit se présenter comme une source de savoir et permettre au lecteur de vivre une expérience afin d'atteindre ce savoir culturel, social ou personnel.

Si l'on tente de définir objectivement la littérarité d'une œuvre moderne, nous avons souvent des difficultés à y parvenir, car ces œuvres, contrairement aux œuvres

³² larousse.fr

³³ *op.cit.* Jacques Crinon, Brigitte Marin, Jean-Claude Lallias, p.14.

classiques, ne disposent pas forcément de ce statut prestigieux. Attribuer cette caractéristique à une œuvre actuelle et moderne reste souvent difficile et subjectif.

Toutefois, ce qui importe pour l'enseignant, c'est de ne pas se focaliser exclusivement sur l'étude d'auteurs classiques. Ces auteurs doivent certainement faire partie du corpus, mais l'enseignant doit élargir son champ et offrir aux élèves le plaisir de lire, non seulement à travers la littérature classique, mais également à travers la littérature de jeunesse pour les élèves les plus jeunes et la littérature contemporaine pour les élèves du cycle supérieur.

« Il faut savoir, pouvoir et oser tout lire. Ne rien sacraliser [...] Tout texte est bon à prendre, pourvu que ce soit intelligemment. »³⁴

b. Quelle place la littérature occupe-t-elle dans l'enseignement luxembourgeois ?

1. La littérature française dans l'enseignement secondaire classique

Après avoir tenté de définir le terme de littérature et celui de littérarité, nous porterons désormais un regard sur le rôle de la littérature dans l'enseignement luxembourgeois. Depuis quand l'enseignement de la littérature a-t-il sa place dans notre système scolaire et quelle place lui attribuons-nous ? Est-elle au premier ou au second plan ?

D'après Jean-Claude Frisch, président de l'association des professeurs de français au Luxembourg, l'enseignement littéraire était toujours présent dans nos lycées. Depuis que l'enseignement a été institutionnalisé, l'étude de la littérature allait de soi dans les programmes scolaires qui menaient à l'examen de fin d'études et même à l'université. De l'autre côté, à cette époque, les élèves destinés à exercer un travail manuel n'étaient certainement pas confrontés à l'étude et à l'analyse de textes littéraires. De nos jours, nous retrouvons encore cette même distinction au niveau de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement secondaire général.

Analysons tout d'abord, les Horaires et Programmes de l'enseignement secondaire classique.

Nous nous apercevons qu'actuellement l'enseignement de la littérature n'entre vraiment

³⁴ *Op.cit.* Christian Poslaniec, p.48.

en vigueur qu'à partir de la classe de 4^e. Au cours du cycle inférieur (de la 7^e jusqu'à la 5^e), et cela uniquement depuis quelques années, les élèves sont peu à peu initiés à certains textes littéraires tels que le conte (en classe de 7^e) ou encore la nouvelle (en 5^e).

Le programme de la 7^e classique prévoit de faire une introduction très générale aux genres de l'écriture romanesque et de mettre l'accent sur les notions de personnage, de narrateur, de perspective de narration en ayant comme support le manuel *Fil d'Ariane*³⁵. « Dans une approche ludique, l'enseignant doit inviter les élèves à créer des textes en jouant avec la langue ou à imaginer des textes à partir de modèles préexistants à varier. »³⁶ (programme de 7^e) En classe de 6^e, les élèves sont alors peu à peu initiés aux genres suivants : la poésie en s'intéressant aux notions de strophes, de vers et de rimes (voir *Fil d'Ariane 2*, « Unité 2 »³⁷), l'écriture romanesque avec la nouvelle et les notions de narrateur, de personnage, de perspective de narration (voir *Fil d'Ariane 2*, « Unités 1 et 3 »). De nouveau avec une approche ludique, l'enseignant doit « inviter les élèves à créer des textes en jouant avec la langue ou à imaginer des textes à partir de modèles préexistants à varier (imaginer un poème à partir de contraintes formelles, transposer un extrait de récit en scène dialoguée...) »³⁸.

Nous pouvons en conclure que depuis quelques années l'enseignement de la littérature joue un rôle déjà important au cycle inférieur de l'enseignement classique. Dès leur arrivée au lycée, les élèves sont confrontés à la lecture et à l'analyse (adaptée à leur niveau) de textes littéraires. Les programmes prévoient de faire découvrir la littérature aux élèves et cela par diverses approches ludiques. L'élève est placé dans un contexte où la lecture joue un rôle primordial. L'objectif en est que les élèves découvrent des textes littéraires et apprennent à les apprécier aussi bien au niveau du contenu que de la forme.

Le programme du cycle moyen prévoit ensuite une découverte des genres littéraires, tels que le roman, la poésie ou encore le théâtre de même qu'une initiation à la littérature du Moyen Âge afin d'acquérir « un aperçu rapide du genre épique et de la

³⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse, *Fil d'Ariane 1*, Luxembourg, 2017.

³⁶ [https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#\\$39626\\$null](https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#39626null)

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse, *Fil d'Ariane 2*, Luxembourg, 2017.

³⁸ *Ibid.*

littérature courtoise »³⁹. Les différents établissements scolaires ont le choix entre les deux ouvrages suivants : *Fleur d'encre 3^e*⁴⁰ et *Français : Textes, langages et littérature*⁴¹. Les élèves sont alors censés acquérir un savoir et un vocabulaire de base en vue de l'analyse littéraire prévue au cours de l'année suivante. De nombreux départements de français et d'enseignants choisissent alors d'initier les élèves aux figures de style et à l'analyse des vers, des rimes et du mètre.

En classe de 3^e, l'élève est alors plongé dans la littérature et l'analyse poussée de textes célèbres, car les « Horaires et Programmes » sont définis comme suit :

Depuis, l'année scolaire 2015/2016, deux approches de la littérature ont été mises à disposition. L'enseignant de français chargé d'une classe de 3^e B-G a ainsi le choix entre deux approches :

Une première approche repose sur étude des auteurs mentionnés ci-après, et se base sur la progression chronologique suivante :

XVI^e siècle : Rabelais, Ronsard ou du Bellay, Montaigne.

XVII^e siècle : Corneille, Molière, Racine.

XVIII^e siècle : Voltaire, l'Encyclopédie, Rousseau.

Une deuxième approche est également consacrée à l'étude de la littérature française des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, selon une démarche qui associe à la progression chronologique une approche thématique ouverte à des textes plus récents également. Les auteurs dont les noms sont signalés en gras sont à traiter obligatoirement. Pour les autres extraits proposés, le titulaire effectuera un choix et complétera par des textes d'actualité. L'étude des séquences 1, 2, 4 et 5 est obligatoire ; celle de la séquence 3 est facultative.⁴²

En classe de 2^e, le programme prévu est similaire, mais nous progressons dans le choix des siècles et nous nous penchons sur l'étude de la littérature française des XIX^e et XX^e siècles.

L'enseignant de français chargé d'une classe de 2^e B-G a le choix entre deux approches. Suivant l'approche choisie par l'enseignant de français titulaire d'une classe de 2^e B-G, les élèves ne travailleront pas tous selon le même type de progression. Cependant, à la fin de la classe de 2^e, tous auront vu les mêmes auteurs des XIX^e et XX^e siècles.⁴³

Une première approche se consacre à l'étude des auteurs du XIX^e et XX^e siècles selon une progression chronologique. Pour le XIX^e siècle, les auteurs suivants seront étudiés : Victor Hugo (ou un autre représentant du romantisme) ; Charles Baudelaire et au moins

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ BERTAGNA Chantal, CARRIER Françoise, *Français 3^e*, Hachette, Paris, 2012.

⁴¹ COLMEZ François, *Français 3^e coll. Textes, langages et littérature*, Bordas, Paris, 2008.

⁴² [https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#\\$39658\\$90592](https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#$39658$90592).

⁴³ [https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#\\$39660\\$90592](https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#$39660$90592)

trois romanciers parmi les auteurs suivants : Balzac, Stendhal, Flaubert ou Zola.

Pour le XX^e siècle, le programme prévoit l'étude des auteurs et des courants suivants : Apollinaire ; le surréalisme (à travers au moins un auteur de ce mouvement : Aragon, Eluard ou un autre) ; Proust ; Sartre et l'existentialisme (à voir parallèlement au cours de philosophie) ; la représentation de l'absurde au théâtre (à travers au moins un de ses représentants : Camus, Ionesco ou autre).

Une deuxième approche prévoit l'étude de la littérature française des XIX^e et XX^e siècles, selon une démarche qui combine progression chronologique et approche thématique.

L'étude de 4 des 6 séquences proposées est obligatoire. Le choix de ces 4 séquences revient au titulaire. De même, celui-ci effectuera un choix parmi l'ensemble des extraits proposés à l'intérieur de chaque séquence et complétera par des textes d'actualité. Il veillera à avoir abordé, en fin d'année, l'ensemble des auteurs dont les noms sont signalés en gras et dont l'étude est obligatoire. » De même, l'enseignant doit consacrer l'année à l'étude d'au moins deux lectures cursives, tels que *La peau de chagrin* de Balzac, *Germinal* de Zola ou encore *Les Justes* d'Albert Camus.⁴⁴

En ce qui concerne les classes de 1^{ère}, les « Horaires et Programmes » prévoient l'étude des romans suivants : *La Peste* d'Albert Camus et *Zadig* de Voltaire.

Au cours de ces trois dernières années, les élèves sont poussés et entraînés à l'analyse littéraire et le choix des textes montre qu'ils sont initiés et introduits aux plus grands auteurs de la littérature française afin qu'ils puissent acquérir une culture littéraire générale.

Nous pouvons donc en conclure que dans l'enseignement secondaire classique, la littérature est située au premier plan de l'apprentissage de la langue française. Dès leur plus jeune âge, les élèves sont peu à peu initiés à la lecture littéraire par des textes adaptés à leur niveau afin de les préparer aux programmes qui les attendent au cycle supérieur. Sortis du lycée, les élèves sont supposés avoir une culture littéraire générale importante et connaître les plus grands auteurs de la littérature française ainsi que maîtriser l'analyse littéraire à un certain niveau.

Malheureusement, le résultat d'un tel enseignement n'est pas celui attendu. Même si on utilise des approches variées et des méthodes diverses, ce programme surchargé entraîne souvent le fameux « bourrage de crâne » que préconisait Rabelais, mais que

⁴⁴ *Ibid.*

Montaigne maudissait au XVI^e siècle et qui aurait pour conséquence déplorable que les élèves n'éprouvent qu'une sorte de répulsion envers la littérature. Finalement, ils n'en perçoivent plus le sens, comme Annie Rouxel l'affirme dans son ouvrage :

[...] Contestée, désacralisée depuis la rupture de 1968, la littérature est souvent présentée comme une discipline du passé dont on relativise la valeur formatrice. À la fois lieu de transmission de valeurs, mais aussi d'acculturation, elle suscite chez les élèves un sentiment d'altérité que l'enseignant peut transformer en curiosité et en intérêt.⁴⁵

Même si la littérature est souvent contestée, elle possède une « valeur formatrice » que l'enseignant doit transmettre à ses élèves. Il est ainsi primordial de s'interroger sur le sens de cette matière, de savoir pourquoi son enseignement est important et nécessaire. En outre, le rôle de l'enseignant est de trouver les moyens d'éveiller la curiosité des élèves et de la transformer en véritable intérêt par le biais de bonnes approches didactiques.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'enseignement de la littérature française joue un rôle primordial dans l'enseignement de la langue française dans l'enseignement secondaire classique. Apprendre le français signifie que les élèves sont confrontés à la lecture et à l'analyse de textes littéraires, aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau de la forme, et cela dès l'entrée au lycée.

2. La littérature dans l'enseignement secondaire général

Dans un deuxième temps, il sera aussi important de s'interroger sur l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire général. Y a-t-il des objectifs en ce qui concerne l'enseignement de cette discipline dans les différents parcours proposés ? Cette discipline joue-t-elle un rôle aussi important que dans l'enseignement secondaire classique ?

D'après Jean-Claude Frisch, au moment de la mise en place de l'enseignement général, anciennement enseignement secondaire technique, la littérature figurait au programme officiel, mais elle a malheureusement disparu au fil des années de la majorité des sections de l'EST. Cette décision a été prise suite à un manque d'intérêt de la part des élèves et la difficulté des textes au programme. En outre, il semble également fort probable qu'à un moment donné, suite à de nombreuses mutations sociales et des difficultés éprouvées par les élèves, la commission nationale des programmes de

⁴⁵ ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, Rennes, 1996, p.13.

français ait décidé de rayer la littérature de ce régime.

En observant le programme du cycle inférieur et celui du cycle moyen de l'enseignement secondaire général, nous remarquons qu'aucune initiation à la littérature n'est prévue. Certes, nous retrouvons par exemple dans l'Unité 3 du manuel *Envol 9*, de la 5^e générale quelques poèmes afin d'illustrer divers sentiments, mais l'analyse littéraire n'est pas prévue au cours de ces premières années de lycée. Les élèves de l'enseignement général, contrairement aux élèves de l'enseignement secondaire, ne sont pas initiés à l'étude de textes littéraires et nous insistons davantage sur la compréhension du contenu que sur l'analyse et l'interprétation des textes ou romans étudiés.

Arrivés au cycle moyen, les élèves ne sont ni plongés dans la lecture de grands chefs-d'œuvre de la littérature française ni initiés à l'analyse littéraire. En effet, l'enseignant doit initier les élèves à l'argumentation et à la dissertation. Les élèves sont alors confrontés à l'étude de textes d'actualité. Parallèlement, les élèves continuent à enrichir leur vocabulaire et à renforcer leurs connaissances et leurs compétences grammaticales.

Toutefois, nous pouvons percevoir une petite lueur d'espoir depuis la rentrée 2017/2018. Grâce à l'élaboration du nouveau manuel de 4^e générale, *Itinéraires 1*⁴⁶, utilisé depuis cette année scolaire, l'enseignement de la littérature est de nouveau quelque peu mis en avant au cycle moyen. Dans un volet « Évasion », l'enseignant trouve des textes littéraires reliés à la thématique de la leçon abordée. Ainsi, nous y retrouvons par exemple dans la première leçon, les poèmes suivants « L'invitation au voyage » de Baudelaire ou encore « On n'est pas sérieux quand on a dix-sept » ans de Rimbaud.

Afin de ne pas surmener les élèves, ce volet est facultatif et l'enseignant a donc le choix et peut se lancer dans l'analyse littéraire s'il voit que ses élèves en sont capables. Ceux-ci ne seront dès lors plus privés de l'enseignement littéraire. Ce manuel étant prévu pour toutes les sections de 10^e, l'enseignant pourra choisir de laisser de côté ce volet, de n'analyser que les textes littéraires de manière thématique ou de pousser jusqu'à l'analyse de la forme et du fond.

⁴⁶ Ooms Magalie, Pampa Anika, Raus Tonia, Walté Jessica, *Itinéraires 1, manuel de français, classe de 10^e de l'enseignement secondaire technique*, Paris, 2017.

Dans un même esprit, le groupe de travail à l'origine de la création et de la rédaction de ce manuel est en train d'élaborer le manuel *Itinéraires 2* (pour les classes de 3^e) qui propose également ce même volet.

Les « Horaires et Programmes » du cycle supérieur ne prévoient pas non plus l'étude de textes littéraires. L'enseignant peut éventuellement envisager la lecture d'ouvrages comme *l'Eldorado* de Laurent Gaudé ou un *Un Secret* de Philippe Grimbert, mais nous sommes encore loin du niveau visé et atteint dans l'enseignement secondaire classique.

Or, nous pourrions par conséquent nous demander pourquoi ces choix ont été faits. Pourquoi, d'un côté, poussons-nous les objectifs de l'étude de la littérature à l'extrême et de l'autre côté, refusons-nous d'initier d'autres élèves aux bases de la littérature française ? Certes, il est bien évident que ces deux régimes sont séparés par leurs niveaux de compétences, mais ne serait-il pas possible de transmettre un savoir de base en littérature et de donner le goût à la littérature aux élèves de l'enseignement général ? Même si le premier objectif du titulaire de français dans l'enseignement secondaire et surtout secondaire général est l'enseignement de la langue française ainsi que le développement de l'expression écrite et orale ne pourrait-on pas justement profiter de la panoplie de textes que les grands auteurs nous offrent afin de développer ces compétences ?

Nous pouvons dès lors également nous demander pourquoi ce choix d'exclure l'enseignement de la littérature française est fait dans l'enseignement secondaire général, alors que la littérature allemande y trouve parfaitement sa place. Si nous observons les « Horaires et Programmes » en allemand, nous pouvons constater que l'enseignement de la littérature n'est guère exclu. En 7^e, les élèves sont initiés à l'étude des mythes et des légendes et en classe de 8^e, les élèves étudient la structure et les thématiques des ballades du Moyen Âge. De plus, l'enseignant est supposé transmettre un savoir de base en ce qui concerne les figures de style et l'analyse littéraire.

Pourquoi ne faisons-nous pas véritablement confiance aux compétences de nos élèves du régime secondaire général en ne les initiant pas au moins un peu à la littérature française ? De plus, si les élèves parviennent à acquérir quelques notions d'analyse littéraire en allemand, ne serait-il pas plus intelligent de travailler de manière interdisciplinaire et de faire appel à leur prérequis afin de les initier à la littérature

française ? En effet, si les élèves sont capables d'effectuer de telles analyses en cours d'allemand, il est évident qu'ils pourraient également y parvenir en littérature française. En outre, si l'enseignement de la littérature française est aussi important que le prônent les critiques, n'en serait-il pas du devoir des enseignants de trouver les bonnes méthodes et approches pédagogiques pour transmettre ce savoir à tous nos élèves ?

De plus, dans un esprit et à une époque où le Ministère de l'Éducation nationale veut réduire la frontière entre l'enseignement secondaire classique et secondaire général, ne serait-il pas approprié et du devoir de l'enseignant de tout mettre en œuvre afin d'ouvrir le monde de la littérature à des élèves qui se sentent souvent déjà mis à l'écart à cause de leurs compétences et de leur niveau de français ? L'enseignant ne devrait-il pas enlever cette frustration aux élèves et leur montrer toutes leurs capacités en tenant compte de leur appréhension et de leurs difficultés ?

c. Le point de vue des élèves

Après avoir jeté un œil sur les programmes scolaires et avoir mis en avant les difficultés que ces derniers présentent, il est important de considérer point de vue des élèves. S'intéressent-ils à la littérature et veulent-ils connaître les grands auteurs français ? Ou rejettent-ils complètement cette matière ?

En effet, pour chaque enseignant, l'enseignement de la littérature se présente comme un véritable défi et Jean Louis Dufays le souligne également dans son ouvrage *Pour une lecture littéraire*.

[...]On conseille par exemple à tous les professeurs de présenter, de faire lire et aimer, d'analyser la *Chanson de Roland*, *Tristan et Iseult*, Ronsard, Rabelais, Montaigne, Corneille, Molière, La Fontaine, Rousseau, Voltaire, Lamartine, Verlaine, Rimbaud, Baudelaire, Stendhal, Flaubert, Zola, Maeterlinck... et cette liste n'est pas exhaustive.

En préconisant la lecture des grands écrivains par tous les élèves, l'école révèle donc clairement l'un des rôles majeurs qu'elle s'assigne : transmettre un patrimoine. L'enseignement de la littérature participe à la constitution d'une identité collective basée sur des référents culturels communs.⁴⁷

Or, cette transmission d'un patrimoine culturel et littéraire n'éveille souvent pas l'intérêt de nos chers élèves.

En observant les réactions de mes élèves tous issus de différentes classes scolaires et ayant différents niveaux de compétences en langue française, je peux en retenir les réactions suivantes :

⁴⁷ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, DeBoeck, 2005, p.24.

Au cours de mon stage au Lycée Michel Rodange, j'ai pu remarquer que les élèves avaient, pour la plupart, un bon, voire un excellent niveau en français et montraient une forte motivation concernant l'apprentissage et une grande soif de savoir. Toutefois, même pour eux, la littérature représentait une matière abstraite, difficile et éloignée de leur quotidien. De même, ils avaient dès lors du mal à en percevoir l'utilité et la nécessité. À leurs yeux, la littérature était clairement une matière vieillie et dépassée à notre époque. Souvent, ils comparaient l'enseignement de la langue française à l'enseignement de l'anglais et me demandaient pourquoi les manuels utilisés et thématiques abordées dans cette matière étaient plus proches de leur quotidien et avaient un véritable lien avec leur vie ou leur vécu.

En tant que stagiaire, dès le premier trimestre de l'année scolaire 2014/2015, j'ai moi-même constaté à quel point les élèves de ma 3^e se montraient réticents envers la littérature française, alors qu'en 4^e la plupart n'avaient eu qu'un bref aperçu de certains textes littéraires.

Les élèves manifestaient un véritable manque de motivation et me demandaient : « Pourquoi devons-nous étudier la littérature, à quoi cela mène-t-il d'étudier des textes anciens qui n'ont aucun véritable lien avec notre quotidien ? Quel intérêt avons-nous à étudier des textes littéraires pour notre avenir professionnel ? »

S'agissant d'une classe de la section économique, elle n'avait guère envie d'entamer l'étude de ces œuvres. Ce qui les intéressait, c'était le concret, les textes d'actualité ainsi que les médias ; en résumé, ils ne voulaient étudier que des textes qui enrichiraient leur savoir et leur culture générale et cela leur semblait impossible par l'étude de textes littéraires. Cette réaction était récurrente dans les classes issues de l'enseignement secondaire classique que j'ai eues jusqu'à présent. Le simple fait d'évoquer l'étude d'une œuvre ou d'un texte littéraire entraîne une sorte de blocage auprès des élèves : ceux-ci n'ont donc plus envie de s'intéresser à ces textes et d'analyser leur sens afin d'acquérir le savoir offert par la littérature. Les compétences linguistiques ne leur posent pas forcément problème, mais le manque de motivation et d'intérêt leur fait obstacle.

Dans l'enseignement général, les élèves ont d'autres réactions face à la littérature. Au cours de l'année scolaire 2016/2017, j'ai constaté qu'au sein de ma classe de 9^e, une classe très motivée et ouverte à toute nouvelle proposition, certains élèves déjà marqués

par l'échec ou présentant des faiblesses en français avaient peur d'analyser des textes littéraires. En effet, ils avaient déjà été exclus de l'apprentissage de la littérature au préalable et s'en excluaient désormais eux-mêmes : ils savaient ou croyaient plutôt savoir qu'ils n'avaient pas les compétences requises pour avoir accès à cette discipline probablement parce qu'on le leur avait répété sans arrêt ou parce qu'ils savaient que cette discipline était surtout enseignée dans les lycées classiques.

En effet, pour eux, ces textes étaient des textes « réservés à l'enseignement secondaire classique » et pour « des élèves du classique ». Certains ont clairement affirmé : « on ne comprend rien, c'est trop compliqué » et certains ont même prétendu qu'ils n'étaient pas assez intelligents pour pouvoir analyser un texte littéraire. Même si ces élèves n'avaient pas encore vécu d'expérience littéraire, ils arrivaient à en donner une définition. Finalement, ils l'avaient déjà exclue de leur champ de culture et avaient déjà développé une sorte de blocage envers cette matière.

Or, ces diverses réactions ne sont pas seulement issues de l'enseignement luxembourgeois et ne datent pas d'hier. En effet, en 1993 et en 1994, deux enquêtes ont été menées en France, pour savoir d'« où venait le sens d'un texte » et ce qu'était la littérature. Les réponses obtenues lors de ces deux enquêtes n'étaient guère plus satisfaisantes que celles données par nos élèves. Les élèves ont eu beaucoup de mal à répondre aux questions « qu'est-ce que la littérature ? » et « en quoi vous concerne-t-elle ? ». En effet, la majorité des élèves ne se sentaient pas concernés par cette matière et une des plus rares réponses a été la suivante :

[...]La littérature sert à développer une culture générale, à comprendre le passé, le monde et à mieux s'exprimer. Toutefois, pour la majorité des élèves issus du collège ou du lycée, la littérature se définit comme suit : la littérature, ce sont des textes écrits par des auteurs connus et talentueux. Elle sert à montrer les belles tournures de notre langue⁴⁸.

Il est donc intéressant de se demander pourquoi nos élèves ressentent un tel « dégoût » envers la littérature. Pourquoi ne la perçoivent-ils pas comme un enseignement utile et rempli de savoir ? Serait-ce simplement la peur de ne pas comprendre ? La peur de ne pas se sentir assez intelligent ? Ou certains élèves n'ont-ils pas les compétences requises pour comprendre le sens des textes littéraires ?

Pour Annie Rouxel, il existe une première réponse à cette question, à savoir un changement de mentalité.

[...] Pendant plus d'un siècle, l'enseignement de la littérature au lycée a été posé comme une évidence et, dans la relation entre l'élève et la littérature, la littérature était première. L'élève,

⁴⁸ *op.cit.*, Rouxel, p.59.

soumis, était convié à apprendre et à admirer un corpus fini de textes dont le sens lui était donné. La communion, la ferveur étaient souvent requises comme mode d'accès aux grandes œuvres du passé. Cette vénération imposée par l'école a longtemps prévalu comme posture de lecture face aux textes littéraires. Jugée naturelle par le public d'héritiers qui alors fréquentaient les classes de lycée, cette attitude s'est prolongée jusqu'à une période récente malgré les échos de plus en plus incertains qu'elle rencontrait chez les nouveaux lycéens⁴⁹.

Ainsi, de nos jours, comme nous l'avons constaté avec le témoignage de certains élèves, ces derniers ne se perçoivent plus du tout comme des héritiers, et la relation que l'élève entretient avec la littérature est devenue problématique.

Cette discipline n'est plus à percevoir comme une matière que l'on veut apprendre

[Elle] n'est plus définie en essence par la qualité intrinsèque des textes qui la composent ; elle désigne un ensemble instable de textes théoriquement et socialement valorisés, et les frontières qui séparent le littéraire du non-littéraire sont devenues un lieu d'interrogation.⁵⁰

Nous pouvons dès lors dire que les élèves ne savent plus à quoi leur sert la littérature et qu'à leurs yeux, elle est dépourvue de tout intérêt.

Pour Jean-Louis Dufays, les difficultés mises en avant par les élèves peuvent être expliquées par différentes raisons.

Dans un premier temps, nous pouvons parler de difficultés culturelles, car « un certain nombre de lecteurs sont peu familiarisés avec les pratiques sociales de l'écrit. »⁵¹

La lecture ne se présentant pas comme une activité souvent « pratiquée dans leur entourage »⁵², ces élèves ne sont souvent pas confrontés à la lecture de livres ou de textes, ils ont ainsi un manque d'expérience non seulement en lecture, mais également en réflexion personnelle sur le sujet d'un livre ou d'un texte. Par conséquent, dès qu'ils rencontrent une difficulté, ils abandonnent la lecture ou l'interprétation, car ils ne savent pas manipuler ce type de savoirs et d'outils.

Nous pouvons interpréter ce phénomène comme un problème général qui se propage davantage dans l'enseignement secondaire général. En effet, un grand nombre d'élèves n'ont tout simplement plus l'habitude de lire. Souvent, les jeunes fréquentant une classe de 7^e n'ont pas encore lu de livre entier en arrivant au lycée. Comment pourraient-ils alors être familiarisés avec la lecture et être habitués à celle-ci ainsi qu'au plaisir de lire si cette activité n'a jamais été ou n'est presque jamais pratiquée ? Si les élèves grandissent dans un environnement où la lecture ne joue guère un rôle, ils auront

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

certainement du mal à s'y habituer. En effet, l'habitude de lire devrait être encouragée dès le plus jeune âge, à la maison avec les parents des enfants.

Dans un même esprit, il faut souligner que ce manque de pratique conduit les élèves à ne plus faire l'effort de la représentation imaginaire, car ils n'y sont plus habitués. La lecture favorise l'imaginaire, le lecteur s'imagine un monde où se déroule l'histoire et sans cette lecture, cette compétence sera délaissée.

À cela viennent s'ajouter les nouvelles technologies qui leur facilitent le travail ou comme dirait un élève de 10^e : « Pourquoi lire et interpréter un livre ou un texte, si on peut regarder le film ? » Une paresse intellectuelle vient alors s'installer et le travail d'imagination est laissé de côté.

La lecture littéraire devient alors pour quelques élèves une véritable torture et ne représente certainement pas une activité suscitant le plaisir. Les élèves sont alors aussi peu motivés que les personnages de Daniel Pennac dans *Comme un roman* :

Il s'y remet bravement. Une page poussant l'autre. [...] Les mots ont des pieds de plomb. Ils tombent les uns après les autres, comme des chevaux qu'on achève. [...] Il poursuit sa lecture sans se retourner sur le cadavre des mots. Les mots ont rendu leur sens, paix à leurs lettres. Cette hécatombe ne l'effraie pas. Il lit comme on avance. C'est le devoir qui le pousse.⁵³

Ainsi, certains élèves lisent non par plaisir de découvrir de nouveaux mondes ou acquérir un nouveau savoir, mais par devoir et obligation. Ils lisent à l'école ou interprètent des textes littéraires parce que l'enseignant les y oblige, parce qu'il s'agit d'un devoir à accomplir et parce qu'ils seront sanctionnés d'une manière ou d'une autre s'ils ne le font pas. Rares sont les élèves qui lisent encore par passion ou par plaisir et malheureusement, ce phénomène est plus présent dans l'enseignement secondaire général. Et tant que l'élève ne perçoit pas le sens de la lecture de textes, il ne pourra pas percevoir le sens d'un texte littéraire.

Dans un deuxième temps, il est important de mettre en avant que l'engouement provient de l'univers référentiel de l'élève. Plus un élève possède de culture générale au niveau historique, géographique, artistique, plus la lecture d'une œuvre littéraire sera facilitée. Les élèves qui ont l'habitude de lire en vue de se former et de s'informer éprouveront moins de difficultés à analyser et à interpréter des extraits littéraires.

Toutefois, Dufays précise également que cet univers de référence ne peut être suffisant pour la pratique et à l'analyse littéraire.

⁵³ *Op.cit. Dufays*, p.136.

[...] Leur univers de référence se construit au fil des expériences personnelles. Ces lecteurs pratiquent alors une lecture qui n'est pas « littérairement ancrée », mais pragmatiquement ancrée, ce qui peut les handicaper dans la découverte et la compréhension de certains textes qui se situent en dehors de leur champ d'expérience.⁵⁴

Cette difficulté culturelle correspond parfaitement à la réaction et au point de vue de mes élèves de 3^e classique. En effet, ces élèves possédaient une grande culture générale, ils étaient très intéressés par les textes dits d'« actualité », mais éprouvaient des difficultés à entamer l'analyse littéraire. L'échec d'une première analyse ou la déception face au premier cours de littérature a peut-être provoqué une sorte de blocage et une véritable réticence face à la littérature en général. Toutefois, ils possèdent toujours un avantage par rapport à ceux qui ne possèdent pas ce prérequis et qui doivent encore percevoir et comprendre le sens et l'importance de la lecture en soi et qui ne possèdent pas de lecture « pragmatiquement ancrée »⁵⁵.

D'un côté, il serait donc important de montrer à certains le sens de la lecture et de déclencher la soif de savoir ou simplement le plaisir de lire. De l'autre côté, il serait nécessaire de faire surmonter ce blocage aux autres élèves et de leur faire vivre l'expérience littéraire pour leur montrer qu'ils sont tout aussi capables d'analyser ce genre de textes et d'en tirer des informations comme ils tirent des informations d'autres textes.

Finalement, Jean-Louis Dufays met en évidence, « les difficultés techniques » qu'éprouvent les élèves face à l'analyse littéraire. Les lecteurs dont nous parlons ont également souvent du mal à comprendre et à analyser le langage utilisé. La lecture et la compréhension entraînent souvent la mise en action d'un certain nombre de compétences qui peuvent paraître insurmontables pour certains élèves. Dufays soulève le problème des

[...] des obstacles liés à la non-maîtrise des principaux processus de lecture, à savoir : le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses ».⁵⁶

En effet, en tant qu'enseignant et surtout en tant qu'enseignant au Luxembourg, nous rencontrons souvent des élèves qui ont de grandes lacunes en français. Pour eux, la lecture et la compréhension de textes généraux s'avèrent effectivement être un combat interminable. Ils font généralement preuve d'un manque de vocabulaire et ont par

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

conséquent de grandes difficultés à comprendre les mots. Certains élèves, qu'ils soient issus du régime secondaire classique ou secondaire général, ne sont malheureusement même pas capables de lire correctement à voix haute, car ils manquent d'entraînement et ceci entraîne une incapacité à saisir les mots, leur sens et par conséquent le sens du texte. « En effet, plus le décodage sollicite l'activité cognitive du lecteur, moins attention est susceptible de se porter sur le sens du texte ».⁵⁷

Lire devient alors synonyme de frustration et de torture. Comment découvrir le plaisir de la lecture si chaque phrase est une énigme indéchiffrable ?

Ainsi pour Dufays, il est primordial d'habituer les élèves à la lecture interprétative dès le début de leur entrée au collège ou lycée. Ils sont trop souvent habitués à lire en ayant pour simple objectif de comprendre le contenu, et dès qu'ils sont confrontés à l'interprétation, ils sont dépassés et ne comprennent pas ce que l'enseignant attend de leur part, comme le précise Catherine Tauveron dans son ouvrage *Comprendre et interpréter la lecture à l'école*.

Si tant d'élèves éprouvent des difficultés à mobiliser des compétences interprétatives, c'est peut-être parce qu'ils ont été confinés trop longtemps dans un mode de lecteur courant et qu'ils ne peuvent pas réaliser le grand écart que l'on exige d'eux en fin de scolarité.⁵⁸

Une autre difficulté perçue par Dufays est l'impossibilité de la représentation imaginaire. Certains élèves, par un manque de pratique, n'arrivent pas à se représenter ce qu'ils viennent de lire et s'ils ne voient aucune image, ils auront une difficulté à comprendre et à interpréter ce qui se passe dans le texte lu.

De même, en ne voyant aucune image, ils ne peuvent pas faire appel à leurs connaissances intérieures qui, comme nous l'avons précisé au préalable, sont un atout non seulement pour la compréhension, mais aussi pour l'interprétation du récit. La lecture, et par conséquent la littérature, deviennent un obstacle, une torture. Comment apprécier un texte et comment en comprendre le sens si l'imaginaire de l'élève ne joue pas le jeu ?

Finalement, Dufays perçoit un dernier type de difficultés, à savoir les difficultés pédagogiques, et s'intéresse au rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de cette matière. Ce dernier joue-t-il un rôle dans le manque de motivation et dans l'incompréhension des élèves ? En effet, l'enseignant est celui qui choisit les textes lus en

⁵⁷ *Ibid.* p.137.

⁵⁸ *Ibid.*

classe. Même s'il doit suivre un programme défini au préalable, il peut effectuer des choix qui seront primordiaux et cruciaux en ce qui concerne la motivation et l'intérêt des élèves. Dans le même esprit, il ne faut pas faire abstraction du point de vue des élèves aussi bien ni au niveau du contenu du texte ni de la complexité du langage. Il doit veiller à adapter la difficulté des textes au niveau général de la classe. De même, les thèmes préconisés doivent être adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves et non seulement à ses propres intérêts ou à ses auteurs préférés. Erich Schön parle alors de la « fabrication du lecteur »⁵⁹ et met en avant l'importance des différentes phases que les jeunes lecteurs traversent notamment celle qui intervient lorsque ceux-ci sont âgés de 16 à 17 ans et sont à la recherche d'eux-mêmes.

Les jeunes lecteurs recherchent des récits dans lesquels ils peuvent se projeter, qui répondent à leurs questions. On comprend mieux alors la difficulté que rencontrent les enseignants : les élèves centrés sur eux, préoccupés par leurs problèmes d'identité souhaitent une approche affective des textes alors que l'école leur propose le plus souvent de se décentrer et d'entrer dans une lecture distanciée.⁶⁰

L'enseignant doit donc tenir compte de ce facteur et contribuer à l'identification personnelle des élèves afin de ne pas provoquer et de susciter leur intérêt.

Un dernier point que l'on peut retenir et qui expliquerait la réticence de nos élèves est également une sorte de reproche que nous pourrions faire à l'enseignant ou plutôt à ses attentes. La lecture littéraire, comme nous l'avons évoqué au préalable, présente déjà plusieurs difficultés, à savoir la compréhension, la représentation imaginaire et l'intérêt des élèves. Un dernier obstacle entre encore en jeu : si l'enseignant parvient à motiver ses élèves à lire et à s'intéresser à la littérature, souvent il est très fermé aux interprétations des élèves et se renferme sur « sa propre lecture ».

Il se pose alors en détenteur de la bonne interprétation et se montre très peu tolérant envers les interprétations divergentes élaborées par les élèves : Une telle attitude détermine souvent en grande partie la lecture de l'élève, quand elle ne le bloque pas dans son activité de lectant. L'élève tente alors seulement de reproduire l'analyse interprétative de l'enseignant.⁶¹

N'avons-nous pas tous, en tant qu'élève, fait l'expérience de percevoir une interprétation dans une phrase ou dans un vers et d'être aussi tôt freiné par l'enseignant ? Cela représentait un facteur assez démotivant quand le professeur nous imposait son interprétation et que l'on devait se référer aux idées et aux interprétations des professeurs. Certes ceux-ci possédaient le bagage littéraire nécessaire pour juger de la validité de nos réponses ; mais la littérature, même si elle est lue à l'école, ne devrait-elle

⁵⁹ *Ibid.* p.138.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.* p.139.

pas davantage être une source de plaisir ? Il serait ainsi important de prendre en compte les diverses interprétations des élèves afin d'éviter ce facteur de frustration. Nous devons donc tenter de passionner les élèves et de leur donner envie de lire, d'interpréter et d'essayer d'interpréter.

Ainsi, si l'on observe le point de vue des élèves et les causes de ce point de vue, il est nécessaire de retenir les points suivants : nos élèves sont souvent intrigués par la littérature. Cette matière ne les intéresse point, car ils ne perçoivent aucun lien entre leur monde et celui qui est représenté par les auteurs dits littéraires. Cette discipline est pour eux un territoire inconnu qu'ils n'arrivent pas véritablement à pénétrer et son langage difficile et abstrait les empêche d'y avoir accès.

Il serait donc important de montrer aux élèves pourquoi la littérature peut être intéressante et pourquoi il est nécessaire d'étudier certains textes littéraires. L'enseignant doit ainsi faire un choix de textes appropriés et tenter de faire accrocher les élèves par les bonnes méthodes pédagogiques.

III. Faut-il encore enseigner la littérature française ?

a. La littérature en crise

1. *Constats généraux, un savoir coupé du monde*

Si par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes les disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire.⁶²

Au cours d'une première réflexion, nous avons su dégager une définition approximative de la littérature. Elle peut être vue non seulement comme « l'ensemble des œuvres auxquelles on reconnaît une finalité esthétique »⁶³, mais aussi comme celles qui sont porteuses de sens, de savoir et de culture. Dans un même esprit, il était dès lors important de s'intéresser au caractère littéraire des œuvres et d'essayer de savoir lesquelles l'enseignant pourrait percevoir en tant que telles.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé le rôle et l'importance de la littérature française dans l'enseignement luxembourgeois ainsi que le point de vue des élèves afin d'en déterminer la place dans notre système scolaire.

Mais une autre question reste ouverte, à savoir : pourquoi devons-nous enseigner la littérature ? Quel est le sens profond de l'enseignement de cette matière et devons-nous réellement l'enseigner ? Si nos programmes sont surchargés, vaut-il réellement la peine d'accorder autant d'importance à une matière que les élèves perçoivent eux-mêmes comme une perte de temps et étant hors de leur portée ? Pourquoi devrions-nous, d'après Roland Barthes, « sauver la discipline littéraire » ?

Afin de trouver une réponse à ces questions, nous devons tout d'abord souligner que depuis les années 70, la littérature française semble être en crise. Comme Jean Burgos l'admet en 1975, cette discipline semble « faire naufrage »⁶⁴ et par conséquent perdre son importance ainsi que son prestige.

Le constat est malheureusement fort déplorable : les élèves et le public en général s'intéressent de moins en moins à cette discipline fondamentale et fuient les sections

⁶² Barthes, Roland, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978, p.18.

⁶³ Larousse.fr

⁶⁴ AHR, Sylviane, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes françaises »*, Genève, Honoré Champion, 2015 p.7.

littéraires. Mais quelles sont donc les origines de ce problème et pourquoi nos élèves n'éprouvent-ils plus l'envie d'étudier les grands classiques de la littérature française ?

Tout d'abord, les élèves éprouveraient un sentiment d'aversion envers la littérature et en rejetteraient catégoriquement l'étude en préférant s'adonner à l'étude de matières soi-disant plus accessibles et plus proches de leur quotidien et de leur réalité.

De nos jours, nos élèves sont à la recherche de matières qui leur serviront à l'avenir et ils ne perçoivent plus l'intérêt de l'étude de la littérature française ou encore ni celui de poursuivre des études littéraires, à part quelques rares exceptions.

Nous vivons dans une société en évolution permanente et d'après Roger Fayolle « les choses bougent »⁶⁵ tandis que les textes littéraires demeurent figés dans le passé et deviennent de plus en plus poussiéreux aux yeux des élèves. Ceux-ci sont désormais attirés par les sciences, l'économie, l'informatique, à savoir, le concret, car ils y perçoivent l'avenir de notre société actuelle ainsi que leur propre avenir. Il est alors compréhensible que la littérature se retrouve dans une situation critique⁶⁶ et qu'elle soit remise en question jusqu'au point de connaître un certain déclin. Ce refus est également mis en avant par la fuite des sections littéraires qui se traduit par une constante baisse des effectifs.

En France, le rapport de l'Inspection générale établi en 2006 souligne qu'une « revalorisation de la série littéraire au lycée est nécessaire »⁶⁷, car en quinze ans, elle a connu une baisse de 28%, tandis que la série économique et sociale augmentait de 18% et la série scientifique de 4%.

Il en va de même pour l'enseignement luxembourgeois : les effectifs des sections littéraires sont en train de baisser considérablement depuis une dizaine d'années. Prenons l'exemple du Campus Geesseknäppchen :

À l'Athénée de Luxembourg, école de prestige, prônant des valeurs humanistes depuis sa fondation en 1603 et qui « veut rester la base intellectuelle de la culture et des connaissances de l'homme cultivé moderne »⁶⁸, nous constatons que pour l'année scolaire 2017/2018 aucune 3^eA n'existe, qu'en 2^eA ne se trouvent que 8 élèves et en classe terminale 15 élèves. De l'autre côté, nous constatons que les effectifs des classes

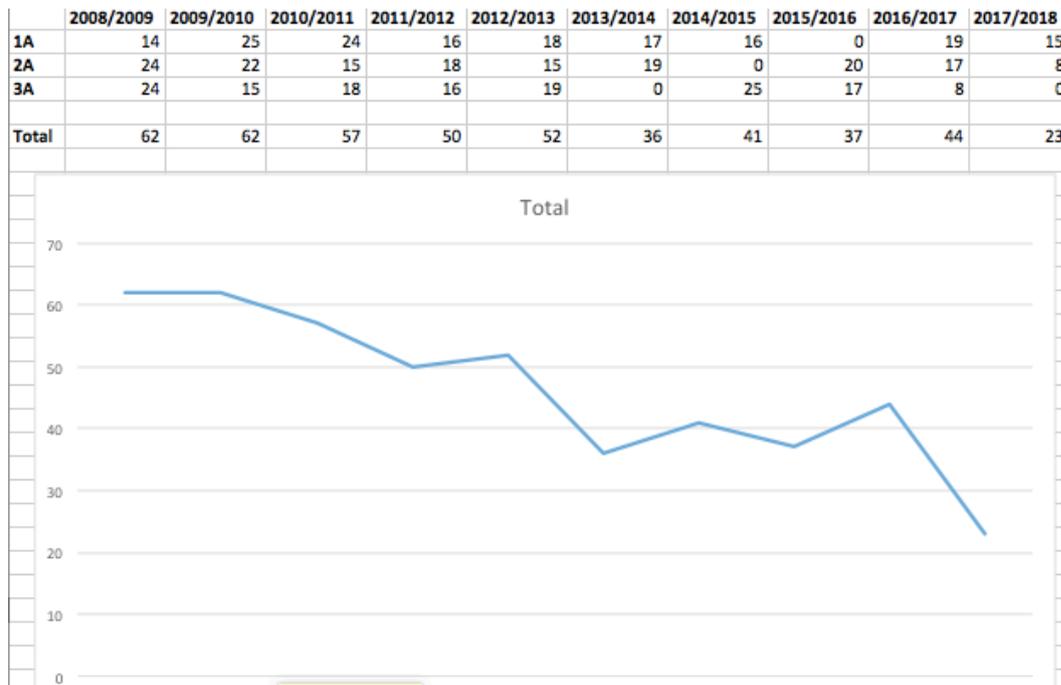
⁶⁵ *Ibid.* p.22.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Op.cit.*, AHR Sylvian, p.23.

⁶⁸ www.al.lu

scientifiques et économiques sont beaucoup plus élevés. Ainsi, en classe terminale C, nous relevons 47 élèves et en terminale D, nous relevons 32 élèves. En outre, la section informatique créée depuis cette rentrée l'emporte déjà sur la section A avec 22 élèves inscrits en classe de 3e. En effet, comme l'indique le graphique ci-dessous, les effectifs de la section A de l'Athénée du Luxembourg sont passés d'un total de 62 à un total de 23 élèves.⁶⁹



Au Lycée Michel Rodange, une 3^eA existe bien, mais elle ne compte que 15 élèves, en 2^e, nous retrouvons 13 élèves et en classe terminale, 19. Tandis que nous constatons que trois classes de 3^eC existent et atteignent un effectif de 50 élèves en tout. Il en va de même pour la section D, où nous comptons 64 élèves répartis en trois classes.

Les élèves ne voient ainsi plus l'intérêt de choisir une section littéraire et encore moins de poursuivre des études dans ce domaine, car les débouchés professionnels sont faibles et ils essaient de se construire un avenir stable qui s'inscrira plutôt dans un domaine scientifique, économique ou informatique. Plus les débouchés professionnels seront garantis, plus les élèves choisiront ces domaines.

⁶⁹ graphique réalisé par Claude Heiser, Directeur adjoint de l'Athénée du Luxembourg.

Pour Sylviane Ahr cette situation s'explique par l'évolution d'une société qui ne perçoit plus et ne favorise plus les études littéraires qui sont décrites comme

étiquetées comme gratuites, déconnectées de l'actualité sociale et peu rentables en termes de débouchés et de salaires. L'enseignement de la discipline éprouverait quelques difficultés à se moderniser, à intégrer un certain nombre de transformations reflétant le monde contemporain et persisterait dans une approche sacralisée des textes littéraires par une méconnaissance du statut et des contenus réels, des instructions officielles et par une incompréhension de la réalité des besoins des élèves.⁷⁰

Dans un même esprit, pour ceux qui estiment que l'enseignement littéraire n'est pas une priorité, les temps ont changé et il faut prendre en compte ces changements qui s'imposent de plus en plus dans notre société. Le savoir n'est plus réservé à une élite, mais est ouvert à chaque enfant, adolescent ou encore adulte fréquentant l'école.

[...] il faut en effet partir du constat de l'extrême diversité du public auquel un même programme d'enseignement est destiné : diversité sociale, culturelle et ethnique, extrême disparité des espoirs que les jeunes placent dans l'école, de l'adhésion qu'ils manifestent spontanément, au travers des filtres de la culture familiale ou du groupe, aux savoirs qu'on leur propose. Et cela ne signifie certes pas qu'il faille concevoir des programmes divers pour des élèves divers, mais que les ambitions des programmes doivent être telles qu'elles puissent s'appliquer aux situations d'enseignement les plus variées. (...). Et il nous faut tout de même épingler l'incroyable formule que Le Monde du 4 mars met en exergue : « quelle meilleure chance d'intégration donner aux jeunes immigrés que de leur apprendre le latin et le grec pour qu'ils ouvrent les yeux sur l'unité de cette culture méditerranéenne qui est à la fois la leur et la nôtre ». On croit rêver ! Comme si la panacée des Lettres anciennes, dont nous trouvons par ailleurs l'enseignement fort utile, pouvait permettre de régler magiquement des problèmes aussi complexes et aigus.⁷¹

Ainsi, il serait apparemment futile de voir nos élèves comme des élèves remplis de talent et de compétences littéraires, étant donné qu'ils proviennent de milieux sociaux divers et il faudrait adapter les programmes afin que ces derniers correspondent à cette variété.

Pour les adversaires de la littérature, les élèves doivent apprendre à lire et à écrire correctement et non pas perdre leur temps avec le monde imaginaire qu'offre la littérature. Dès lors, l'apprentissage visé peut plus facilement se faire par des textes plus proches de leur quotidien et qui soient de ce fait plus accessibles. Par conséquent, suite à ces changements sociaux, la littérature perd toute fonction et se voit rejetée catégoriquement par une société avec laquelle elle aurait perdu tout lien.

Toutefois, ne serait-il pas plus intelligent d'adapter les programmes non en retirant la littérature de ceux-ci, mais d'adapter en modifiant les méthodes d'enseignement accessibles à tous et présentant tellement d'avantages pour les élèves issus de tous les milieux sociaux ?

⁷⁰ *op.cit.* AHR Sylviane, p.24.

⁷¹ <https://www.sauv.net/8mars.html>

Todorov, dans son ouvrage *La littérature en péril*, tente également d'analyser les raisons qui expliqueraient l'écart entre notre société et la littérature. Une de ses premières explications repose sur les méthodes d'enseignement de la littérature française et des exercices qui y sont liés. En effet, en France, un problème a surgi au cours des dernières décennies. Le français est devenu « une discipline » : certains tentent de plus en plus d'en faire une science exacte, telle la chimie ou la physique ce qui conduit à privilégier l'enseignement d'un grand nombre de théories et cela au détriment du contenu littéraire et du savoir qu'il pourrait apporter aux élèves. En outre, les enseignants, autrefois étudiants de lettres modernes, ont souvent oublié qu'ils ont affaire à un public de jeunes adolescents qu'il faut fasciner pour une matière souvent considérée comme peu attractive. Ils appliquent dès lors des méthodes d'enseignement universitaire dans des classes de collège, voire de lycée. Naturellement, l'importance de transmettre une passion a complètement été délaissée.

Nous pouvons constater que ce même phénomène se propage d'une autre manière dans le système luxembourgeois. L'élève est supposé connaître les théories littéraires, les figures de style, et l'histoire littéraire de manière exacte en vue d'analyser des textes littéraires et de répondre à des questions de manière structurée et ciblée. Certains enseignants estiment également qu'il faut pousser l'analyse jusqu'à l'extrême et cela avec des classes non littéraires. L'élève se perd alors dans l'analyse stylistique et n'arrive plus à apprécier le contenu du texte en question à sa juste valeur : ainsi, il se trouve parfois bloqué face à des exercices abstraits et compliqués. Les textes littéraires semblent ainsi inaccessibles non seulement à cause d'un langage codé et abstrait, mais également à cause des exercices complexes que les élèves doivent effectuer. Ainsi, pour ceux-ci, la littérature n'est plus intéressante, mais devient complexe, inutile et coupée de leur monde. Ce qui conduit naturellement à un refus et à un rejet de la littérature.

Pour Todorov cette « coupure du monde » existe depuis le XVIII^e siècle et s'est agrandie au XIX^e siècle, quand les auteurs ont fait naître l'art pour l'art et ont mis l'accent sur le plaisir esthétique : la littérature s'est ainsi officiellement engagée à s'éloigner du réel.

Or, cet écart entre l'œuvre littéraire et la représentation de la réalité peut également remonter aux œuvres françaises du XVI^e siècle, remplies de références à la mythologie grecque qui peuvent paraître incompréhensibles et indéchiffrables. Autrefois réservés à une élite, ces textes sont toutefois désormais étudiés dans de nombreuses classes et difficiles, voire incompréhensibles pour nos élèves.

2. La crise de la littérature au Luxembourg

Au Luxembourg, il faut également souligner que le français joue aussi un rôle dans ce refus de la littérature française. Nos élèves, pour la plupart, n'aiment pas ou détestent profondément le français, car ils n'y perçoivent aucun lien affectif et personnel. En 2014, Marc Barthelemy, premier conseiller de gouvernement du Ministère de l'Éducation nationale déclare que :

Le français n'est aimé ni par les écoliers ni par les lycéens. Je dirais même qu'ils le détestent... Et pour cause! La manière dont cette langue est enseignée dans notre système éducatif n'incite pas à l'aimer, au contraire !⁷²

En effet, les élèves luxembourgeois grandissent le plus souvent dans une culture germanophone, car dès leur plus jeune âge, ils lisent des livres ou magazines allemands et regardent la télévision allemande. De plus, et surtout, l'apprentissage de la langue allemande est plus facile et plus naturel pour un élève luxembourgeois. Au fil des années, celui-ci se tournera ensuite davantage vers l'anglais qui lui donnera accès au monde actuel, à savoir la musique, les films et les séries américains, surtout la culture médiatique. Apprendre l'anglais leur ouvrira les portes d'un monde qui les intéresse et qui les fascine. De même, si l'on compare les manuels de français aux manuels d'anglais, on voit que ces derniers ont longtemps été nettement plus attractifs, car peu importe s'il s'agit de grammaire ou de textes d'actualité, ils mettent souvent en avant des sujets actuels suscitant l'intérêt des élèves. Ainsi, nous retrouvons des sujets tels que la manipulation et la retouche de photos ou encore des articles sur des célébrités qui éveillent la curiosité de nos élèves-

Finalement, l'anglais est attractif, car d'un côté, il s'agit d'une langue internationale qui leur sera utile lors de leurs voyages dans les quatre coins du monde et qui leur permettra de vivre de nombreuses expériences incroyables. De l'autre côté, cette langue est également perçue comme véritable atout sur le marché du travail. Que ce soit à un niveau national ou international, l'anglais leur ouvre les portes du monde entier.

D'après Paul Bock et Alain Wagner, dans leur rapport sur l'enseignement du français au Luxembourg, « la langue de Molière perd de son prestige » et représente de moins en moins un attrait pour nos élèves. Nous oublions souvent que nos élèves ne sont pour la

⁷² <https://www.wort.lu/fr/luxembourg/la-langue-francaise-la-mal-aimee-du-systeme-scolaire-luxembourgeois-52453cc5e4b0970ab1696b75>.

plupart pas francophones et que le français est une langue étrangère pour ces derniers.

Les élèves abordent le français comme une matière purement scolaire et, en dehors des cours, n'entrent guère en contact avec la culture et la civilisation françaises. Cette régression de la francophilie est, du moins en grande partie, due à l'impact économique, médiatique et culturel de l'Allemagne et plus récemment des pays anglophones ⁷³.

Le français ne se fait donc remarquer que par sa difficulté, par ses règles de grammaire innombrables et incompréhensibles. Dès leur plus jeune âge, les élèves associent également cette langue à l'apprentissage de listes de verbes et de vocabulaire dont ils ont du mal à percevoir le sens et à saisir l'objectif. Ils savent certes qu'ils doivent apprendre le français parce qu'il s'agit d'une des langues administratives du Luxembourg et qu'ils en auront besoin dans leur vie professionnelle, mais cette langue ne les intéresse et ne les passionne pas. Ainsi, un grand nombre d'élèves décroche et rejette tout ce qui est relié au français.

L'allemand serait ainsi plus facile d'accès et l'anglais plus attractif. L'envie d'apprendre ces deux langues réside donc dans un intérêt personnel qui entraîne une forte motivation. Toutefois, si nos élèves rejettent déjà le français en tant que langue et n'y perçoivent aucun intérêt, pourquoi s'intéresseraient-ils à l'apprentissage de textes littéraires qui sont encore plus éloignés de leur quotidien ?

Face à cette crise de l'enseignement littéraire, il sera donc nécessaire de se demander pourquoi la littérature joue un rôle primordial dans nos programmes. Pourquoi devons-nous continuer à enseigner la littérature française dans nos salles de classe ?

b. Pourquoi enseigner la littérature ?

1. La littérature comme enseignement d'une langue

Dans un premier temps, il est nécessaire de souligner qu'enseigner la littérature, c'est avant tout enseigner une langue. De nombreuses études prouvent que la lecture améliore les compétences langagières. En étant confrontés à des textes littéraires, les élèves enrichiront leur vocabulaire, apprendront à connaître différents styles d'expression et pourront améliorer non seulement leur compréhension de l'écrit, mais également leur expression écrite. Jean-Louis Dufays, dans son ouvrage *Pour une lecture*

⁷³ Association des professeurs de français du Grand-Duché de Luxembourg (APFL), *La littérature française dans l'enseignement au Luxembourg*, Luxembourg, février 2002.

littéraire, évoque divers « niveaux d'apprentissage »⁷⁴ que nous pouvons relier à la lecture.

Premièrement, celle-ci « permet de progresser dans la maîtrise de la langue écrite ».⁷⁵

L'élève approfondit dès lors non seulement ses « connaissances sur les notions grammaticales, mais parvient aussi à déchiffrer différents styles et registres d'écritures ».⁷⁶ La pratique et l'analyse littéraire permettront de se familiariser avec tout type de langage, mais elles apparaîtront aussi comme « le *préalable* nécessaire de tout apprentissage d'écriture »⁷⁷ et les lectures vécues sont donc à percevoir comme des outils d'apprentissage qui permettront aux élèves de développer un style meilleur et à savoir écrire.

[...] nul ne peut écrire s'il n'a lu, toute écriture résulte de l'observation dans des écrits existants de régularités qui ont fait office de modèles. Il n'est pas exagéré de dire que les difficultés que certains élèves éprouvent à rédiger – qu'il s'agisse de textes narratifs ou argumentatifs – proviennent en premier lieu de leur manque de lecture ».⁷⁸

L'analyse de phrases complexes, telles qu'en écrit Proust, ou de poèmes aux vers libres du XX^e siècle permettra aux élèves de saisir la structure de n'importe quel texte et d'en comprendre le sens par la suite.

Deuxièmement, la littérature offre toute une collection d'images, de métaphores et d'idées qui enrichissent nos connaissances de la langue et que les élèves pourront transposer à la lecture de tout autre texte.

Dès lors, nous pouvons dire que si les élèves sont confrontés à l'analyse de textes littéraires complexes, ils seront amenés à pousser à l'extrême leurs compétences langagières et à obtenir les bonnes bases pour toute analyse textuelle.

Dans un même esprit, nous pouvons dire que grâce à l'expérience littéraire, qui est certes un défi, les élèves pourront tout de même développer les capacités intellectuelles afin d'analyser de manière critique et objective tout discours, peu importe la forme. En effet, plus nous lisons, « mieux nous pourrions lire ».⁷⁹ Pour Dufays, il s'agit du 3^e niveau d'apprentissage.

⁷⁴ *Op.cit. Dufays*, p.128.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid p.129.*

⁷⁸ p.129

⁷⁹ p.129.

La littérature communique des informations, des systèmes de références et des valeurs qui permettent au lecteur d'enrichir et de diversifier ses connaissances, sur le monde, ses semblables et sur lui-même». [...] Apprendre aux élèves à (bien) lire c'est leur donner un outil essentiel pour la réussite de leur de toute scolarité tout entière ; c'est aussi leur donner les bases qui leur permettront de s'épanouir dans la vie intellectuelle.⁸⁰

Grâce à cette discipline, tout un réseau de compétences diverses peut être suscité et développé. L'élève sera capable de repérer des informations, de les mettre en relation avec des connaissances prérequis afin d'élaborer et de vérifier des hypothèses.

[...] Toutes ces capacités de connexion d'informations « constituent des voies d'accès privilégiées à la pensée formelle, dont on sait qu'elle est un des principaux facteurs de tout apprentissage verbal et conceptuel. ⁸¹

Or, nous pourrions nous demander pourquoi la lecture et l'analyse de textes non littéraires n'entraîneraient pas le même résultat. Nos élèves trouvent que les textes littéraires sont dépassés à notre époque et leurs sujets n'ont aucun lien avec notre société actuelle. Ne vaudrait-il pas mieux de consacrer à l'étude de textes contemporains traitant des sujets actuels ?

La littérature serait en quelque sorte une marmite de sorcière intégrant, mélangeant, expérimentant l'ensemble des discours sociaux et – en fin de compte – le dicible et l'indicible d'une société.⁸²

De même, nous pouvons nous demander si le langage de ces textes n'est pas trop démodé et si la langue utilisée n'a pas trop évolué pour encore être utilisée en vue de développer les compétences langagières de nos élèves. Une telle idée est toutefois irrecevable, car grâce à la panoplie et à la diversité de textes que le champ littéraire nous offre, la littérature met en avant le langage représenté dans toutes ses formes. Elle offre ainsi la possibilité aux élèves d'élargir leurs compétences. Ce qui ne peut être possible par l'analyse d'articles de faits divers.

On objectera, il est vrai, que la langue a évolué, mais la langue évolue en permanence, elle avait déjà évolué il y a cinquante ans et on n'en a pas argué pour ne plus enseigner les classiques, pourquoi la question se poserait-elle aujourd'hui ? On dit aussi que la diversité des publics scolaires empêche l'accès aux grands textes, mais les élèves des générations qui ont précédé ne sortaient pas tous de la cuisse de Jupiter, les enfants des classes moyennes des années 50 ont eu accès à ces textes, pourquoi pas les élèves d'aujourd'hui? De leur part, il y a une vraie demande d'insertion sociale, de compréhension de la langue des prescripteurs. Peut-être, aussi, faut-il prendre le temps de les leur enseigner, ces textes.⁸³

⁸⁰ p.128.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Op.cit.*, Rouxel,p.6.

⁸³ <http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-faut-continuer-enseigner-classiques-litterature-catherine-marle-guyon-677960.html>

De plus, si les élèves enrichissent leur langage et parviennent à améliorer leurs compétences langagières, ils parviendront peut-être à apprécier le langage littéraire et la beauté de celui : Vincent Jouve souligne l'importance de la « dimension esthétique » des textes. La littérature permettrait donc également de « former le goût, d'apprendre à apprécier ce qui fait la beauté des textes littéraires »⁸⁴.

2. La littérature comme base de toute culture générale et source du développement d'un esprit critique

Les textes littéraires peuvent, comme nous venons de le démontrer, aider nos jeunes lecteurs à enrichir leur vocabulaire, à développer des réflexes d'analyse critique et objective, et leur permettre de vivre un plaisir esthétique. Cependant, il ne faut pas se limiter à la forme, mais également s'intéresser au contenu qui est certainement la clé de cette matière, car, pour Jouve, la valeur d'un texte réside surtout dans « le sens qu'il véhicule ».

Comme nous l'avons démontré au préalable, le terme « littérature » contient dès le XVI^e siècle le sens de cette matière, à savoir « la culture » et surtout la culture des lettrés. L'essence de cette matière réside dans le fait d'en tirer le savoir transmis par son contenu.

En effet, si la « litteratura » a d'abord désigné la maîtrise de la lecture et de l'écriture, elle a, dans l'Antiquité classique, aussi signifié la connaissance de grands textes, la culture qui permet de bien écrire et de lire intelligemment ».⁸⁵

La littérature renvoie comme nous l'avons suggéré au préalable à « la compétence, à la culture d'un homme cultivé »⁸⁶.

⁸⁴ *Op.cit.*, Dufays, p.169.

⁸⁵ *op.cit.*, Leroy, p.7.

⁸⁶ *Ibid.*

Étant donné que nous avons défini l'œuvre littéraire comme étant une œuvre d'art, nous pouvons également la définir comme étant « un objet culturel » dont il faut puiser des ressources et qui permettra donc à nos élèves d'agrandir et d'enrichir leur culture générale.

L'avantage, c'est que l'information transmise par la littérature a une force d'impact que ne peut avoir le discours rationnel : elle est ressentie avant d'être comprise, voire sans être comprise. L'inconvénient, c'est que l'information en question est assimilée de façon non consciente. Elle est « enregistrée » passivement. La vocation de l'enseignement étant d'apprendre à maîtriser les savoirs, les études littéraires ont pour but de conceptualiser ce qui dans la relation esthétique, est (dans le meilleur des cas) intériorisé par immersion.⁸⁷

De même, étant donné que ce savoir, jadis réservé à une élite, s'est ouvert à grand public au fil des siècles, ne serait-ce pas un honneur et un défi d'accéder à un tel savoir et de pouvoir l'acquérir afin de posséder un savoir et une culture générale ?

La littérature nous offre non seulement une richesse langagière, mais également une ouverture sur le monde et la société à travers tous les temps, ce qui offrirait donc une culture générale mondiale à nos élèves.

Stendhal qui percevait « le roman comme un miroir que l'on promène le long d'une route » soulignait déjà l'importance de cette caractéristique fondamentale de la littérature.

Elle est le miroir et le reflet d'une société, d'une époque et le témoin de son histoire. Plus l'élève sera confronté à l'étude de textes littéraires, plus il connaîtra le monde et pourra mener des réflexions critiques qui porteront jusqu'à nos jours.

Annie Rouxel écrit à ce propos :

En effet, le texte littéraire n'est plus considéré comme une entité à célébrer ; son étude ouvre la réflexion sur le champ social dans lequel il a été produit et prend sens. Il implique une réflexion sur l'institution littéraire et les biens culturels, une analyse des concepts et notions utilisées (auteur, genre, goût) une référence sur les recherches historiques, culturelles et intertextuelles, nécessaires à la construction du sens [...] En effet, c'est parce qu'il est ce tissu de relation – irréductible-- sous peine de destruction qu'il est requis pour former des esprits et les conduire à une conception dynamique du savoir. Les connaissances ne sont pas des choses mortes que la mémoire doit accumuler, elles se construisent dans un dialogue et un questionnement qui une mémoire et une intelligence active.⁸⁸

L'objectif de l'apprentissage de la littérature serait donc de former des élèves critiques et intellectuels, capables d'analyser et de juger n'importe quelle situation et cela de manière objective.

Dans un même esprit, Dufays affirme que grâce à la lecture littéraire, nous sommes sans cesse amenés à remettre en question notre perception du monde et à nous détacher de

⁸⁷ *op.cit.*, Jouve, p.173.

⁸⁸ *op.cit.* Rouxel, p.17.

nos « idées reçues » afin d'obtenir un esprit critique face au monde qui est le nôtre. En lisant, nous devenons des témoins de l'histoire et de la société des siècles précédents et nous devenons gardiens de notre propre société. Jouve écrit ainsi

[...] parmi les savoirs véhiculés par un texte, il y a bien sûr ceux qui s'inscrivent dans l'univers culturel de l'auteur et de ses contemporains. Si beaucoup de textes nous parlent encore, n'oublions pas qu'ils s'adressaient d'abord aux lecteurs de leur temps. [...] Si les contenus originels ne sont pas nécessairement les plus intéressants, il importe de les connaître pour mesurer la valeur et la pertinence des interprétations ultérieures.⁸⁹

Ces connaissances sur le passé sont primordiales, car nous tirons une leçon des erreurs ayant été commises afin de poser un regard critique sur notre propre monde en vue de l'améliorer. Nos élèves ne seront pas des moutons passifs acceptant tout ce qui leur est présenté au niveau politique et social, mais ils analyseront chaque propos et se formeront leur propre savoir.

Grâce à la littérature, ils deviendront des citoyens critiques qui seront capables de « faire tourner le savoir » et de contribuer à l'évolution de notre monde quelque fois encore enfermé dans le passé. Or, si nous privons nos élèves de littérature, ils ne pourront pas profiter de cette source.

Le [simple] lecteur perçoit un certain nombre d'informations véhiculées par le texte ; le consommateur identifie ou construit des savoirs à partir de ces informations ; l'enseignant transforme ces savoirs en connaissances⁹⁰.

L'enseignant doit alors guider ses élèves dans l'exploitation de ces ressources et de l'acquisition de ce savoir :

[...] la littérature fait tourner les savoirs, elle n'en fixe, ne fétichise aucun savoir ; elle leur donne une place indirecte, et cet indirect est précieux. D'une part, il permet de désigner des savoirs possibles –insoupçonnés, inaccomplis : la littérature travaille dans les interstices de la science : elle est toujours en retard ou en avance sur elle [...] D'autre part, le savoir qu'elle mobilise n'est jamais ni entier ni dernier ; la littérature ne dit pas qu'elle sait quelque chose, mais qu'elle sait de quelque chose –qu'elle en sait en sait long sur les hommes. [...] Parce qu'elle met en scène le langage, au lieu, simplement de l'utiliser, elle engrène le savoir dans le rouage de la réflexivité infinie : à travers l'écriture réfléchit sans cesse sur le savoir, sur un langage qui n'est plus épistémologique, mais dramatique.⁹¹

Ainsi, enseigner la littérature à nos élèves leur permettrait de fréquenter une école de « lucidité et du progrès intellectuel ». Ils auront une vision plus ouverte sur le monde et seront capables de développer et de forger un sens démocratique : ils pourront se battre pour leurs droits, élever leur voix contre les injustices et contre la misère humaine. En effet, il n'est d'ailleurs pas exagéré de dire que le degré de tolérance et de démocratie d'une société est largement mesuré en fonction de l'importance qu'elle accorde à la

⁸⁹ *op.cit.* Jouve, p.186.

⁹⁰ *op. cit.* Jouve, p.174.

⁹¹ Barthes, Roland, *Leçon, Oeuvres complètes*, Paris, Seuil, 2005, p.433-434.

lecture et à la littérature. Il est bel et bien prouvé que les régimes dictatoriaux, telles la Corée du Nord, la Syrie et la Somalie, limitent la lecture littéraire justement pour éviter la lucidité des citoyens et par conséquent d'éventuelles révoltes. De même, il est prouvé qu'un manque d'éducation, dû à un manque de lecture, facilite la manipulation d'esprit par différents hommes et partis politiques. L'ignorance, le manque de culture générale et d'esprit critique y contribuent. Dès lors, il est primordial de confronter nos élèves à l'analyse de textes littéraires qui en tant que témoins du passé, de l'histoire, de la société et de notre société actuelle permettront de développer cet esprit critique.

De même, cette ouverture d'esprit permettra également de faire naître une tolérance et une conscience humaine auprès de nos élèves. Ceux-ci développeront non seulement une conscience intellectuelle, mais aussi morale. Ce qui aura pour conséquence qu'ils pourront distinguer le bien du mal.

3. La littérature comme source de plaisir et d'évasion

Or, si en premier lieu nous définissons que la littérature est un lieu d'apprentissage et un outil au service du développement d'un esprit critique, il ne faut en aucun cas négliger l'aspect passionnel de la littérature.

Lire doit aussi être une source de divertissement de l'esprit et doit nous permettre d'échapper au monde réel afin de rejoindre un monde imaginaire et rempli d'aventures. Ainsi, la lecture ne serait plus uniquement un objet d'étude complexe, mais également une matière qui nous permettrait de plonger dans le texte et de fuir la réalité.

La lecture littéraire est aussi le lieu privilégié d'un certain nombre d'enjeux qui touchent davantage au domaine des affects et relèvent de ce que nous avons appelé ici le *lu*, le *playing*, la participation au monde du texte.⁹²

La lecture doit avant tout être perçue comme une source de divertissement et comme un passe-temps agréable en vue d'éprouver une réelle satisfaction.

Même si l'analyse littéraire est reléguée au second rang, l'élève se découvrira une véritable passion pour la lecture et la découverte des histoires proposées. Dès lors, les élèves seront eux-mêmes intéressés par l'analyse de ces textes et de ces personnages.

⁹² *op.cit.* Dufays, p.132.

La lecture relève alors bien de la consommation : elle s'épuise dans le temps même où elle s'accomplit et vise à satisfaire des intérêts qui lui sont extérieurs. Cette lecture de consommation n'est ni passive ni vaine. Elle diffère simplement d'une lecture productive. Celle-ci, qu'elle prenne la forme de la contemplation esthétique ou de l'interprétation savante, est tournée vers l'avenir et vise à fabriquer ses propres marques d'existence et de valeur ». Elle appelle donc verbalisation et mémorisation. Au contraire l'usage du livre à des fins de divertissement est par définition voué à l'évanescence : le nom de l'auteur et le titre s'échappent, ce qui compte c'est ce qui se passe au moment même de la lecture. Ainsi cet usage apparaît-il sous la forme limite d'un « J'ai lu un livre, c'est super !... Je me rappelle plus ce que c'était... »⁹³

À cette lecture passionnelle s'ajoute un autre attrait primordial, à savoir celui de l'identification personnelle. Les élèves plongés dans un texte et fascinés par son contenu, voire par ses personnages, parviendront peut-être à s'y reconnaître eux-mêmes. Cette identification personnelle joue grand rôle, car il ne s'agit en effet pas de s'évader simplement et de se libérer des contraintes de la lecture, mais de participer activement à la lecture.

L'identification est considérée par les lecteurs cultivés comme un mécanisme, simple uniforme et naïf au fondement de lectures « passives ». Dès lors qu'on la reconnaît comme un usage du livre à part entière et non comme un simple repoussoir de la lecture cultivée, elle apparaît au contraire comportement complexe et actif.⁹⁴

Grâce à cette identification, l'élève analysera les textes littéraires et les personnages dans le but de comprendre et de juger les actions et réactions de certains personnages. Nous pouvons retenir trois types d'identification qui peuvent naître de l'acte de lecture. Tout d'abord, il y a une identification admirative par laquelle le lecteur éprouve de l'admiration envers un héros supérieur. Ensuite, il existe l'identification sympathique par laquelle le lecteur s'identifie de manière positive à un héros qu'il perçoit comme étant égal à lui. Finalement, nous pouvons retenir l'identification cathartique qui nous fait ressentir les souffrances du héros de l'histoire afin de nous libérer de nos propres soucis et douleurs.

La première condition de l'identification est la facilité : le livre doit être facile à lire : ni la syntaxe ni le lexique ni la sémantique ne doivent rappeler que le livre est un texte. La seconde est la proximité. Le monde du livre doit être familier pour que le lecteur puisse en faire une affaire personnelle.⁹⁵

En outre, c'est justement au moyen de la lecture que l'adolescent peut s'évader de son univers connu, de son quotidien et de ses expériences personnelles afin d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux points de vue. Il peut se décentrer et entrer dans un univers adulte ou bien voyager à travers le temps, voir ce qui a été et envisager ce qui pourrait être. Il peut notamment apprendre à comparer ses expériences personnelles à

⁹³ BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, et DETREZ Christine *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999, p.145.

⁹⁴ *Ibid.*, p.146.

⁹⁵ *Ibid.*

celles qu'il trouve relatées dans les textes littéraires, se rassurer par ce qu'il lit ou faire de nouvelles découvertes. Jouve parle de « l'effacement des frontières entre le moi et le monde »⁹⁶ effectué grâce à la narration à travers le point de vue du personnage.

Si le récit à la troisième personne introduit une distance, la focalisation interne permet de rester au plus près de la perception subjective du protagoniste : ce va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur a pour conséquence d'estomper les frontières entre l'âme et le monde, le paysage mental et l'espace naturel. Le moi est présenté comme faisant partie intégrante d'un univers dans lequel il s'immerge naturellement.⁹⁷

Dans un même esprit, selon Jouve, en lisant des textes littéraires, nos élèves pourront vivre une « expérience unique de décentrement » afin d'échapper à leur propre existence et s'intéresser à de nouvelles situations ou expériences qu'ils ne connaissent pas encore et qu'ils voudront peut-être connaître.

Autrement dit, la lecture littéraire nous offre la possibilité d'une rencontre et d'une évasion vers d'autres temps, d'autres lieux, d'autres milieux, d'autres êtres, d'autres situations. Cette évasion va souvent de pair avec l'identification aux personnages du texte laquelle peut sans doute apparaître un peu commode, mais n'en constitue pas moins une expérience psychologique fondamentale.⁹⁸

En effet, les textes littéraires, certes fortement concurrencés par la télévision, le cinéma et certains jeux vidéo, permettent comme ces autres médias d'échapper à la réalité et de fuir nos problèmes quotidiens. Dans les textes littéraires, tout est ordonné, tout trouve sa place et le lecteur peut y trouver une sorte de refuge ou d'échappatoire.

Tout homme a besoin, à l'occasion et à condition de ne pas s'y perdre, de s'oublier dans le besoin un espace potentiel et vicariant, de vivre d'autres vies par procuration, afin de pouvoir acquérir du recul par rapport à son existence et structurer son imaginaire. Le décentrement peut donc avoir une fonction éminemment initiatique : en fond notre regard et nos désirs dans ceux des personnages mis en scène par le texte, nous apprenons à les reconnaître et à mieux les cerner.⁹⁹

Le lecteur pourra ainsi mettre en pause son quotidien parfois stressant et énervant afin de s'échapper pendant quelques heures. Les différents genres et domaines littéraires permettent ainsi de s'échapper vers des destinations utopiques, de vivre des aventures exceptionnelles et de mettre en suspens la réalité qui est parfois dure, difficile et insupportable. De même, lors de cette pause littéraire, le lecteur peut peut-être trouver une solution à ses problèmes ou du moins un peu de réconfort.

⁹⁶ *op.cit.* p.59.

⁹⁷ *Ibid.* p.60.

⁹⁸ *op.cit.* Dufays, p.132.

⁹⁹ *Ibid.*

Un autre élément à relier à cette identification personnelle est d'après Annie Rouxel « l'édification de l'être ». Les textes littéraires ne sont pas seulement à percevoir comme des manuels d'apprentissage à la vie. Elle les définit ainsi

[...] des livres pratiques non qu'ils soient systématiquement convertis en pratique comme c'est le cas pour un livre de cuisine ou de bricolage, mais parce qu'ils sont rattachés de différentes manières à l'expérience quotidienne. C'est alors le contenu humain des livres qui est mis au premier plan, la lecture fonctionnant comme mécanisme d'identification¹⁰⁰.

L'objectif est donc de susciter ces intérêts personnels et pratiques. Les élèves auront la possibilité d'être captivés par une histoire parce qu'ils s'y retrouvent ou d'en rejeter certains aspects parce qu'ils ne comprennent pas certaines actions et réactions des différents personnages. Ainsi, des interrogations fondamentales seront menées individuellement par chaque élève et la lecture deviendra personnelle. La littérature sera donc à percevoir comme un guide personnel pour chaque élève et pour chaque situation difficile qu'il devra traverser au cours de sa vie.

Il s'agit de former sa personnalité ou de donner une toile de fond à ses désirs, de construire son identité à partir des normes et des modèles de comportement, des schèmes de perception ou d'action qu'offrent à l'état pratique les romans. Au plaisir qui motive la lecture de divertissement, s'ajoute ici celui d'un apprentissage pratique et éthique. Cet usage éthico pratique des livres est surtout le fait des forts et moyens lecteurs.¹⁰¹

Et c'est justement ce voyage en soi, cette reconnaissance à travers les œuvres qui permettra aux élèves d'entamer « une quête identitaire ». La littérature devient alors un lieu d'apprentissage, un refuge, un lieu rassurant, car l'élève s'aperçoit que d'autres, avant lui, ont vécu et survécu à ces expériences. L'être humain, assez centré sur lui-même et quelque peu narcissique ne s'intéressera souvent qu'au texte donné s'il s'y reconnaît, car comme disent de nombreux psychologues « on ne se souvient que de soi »¹⁰². Dès lors, les personnages littéraires peuvent refléter ce que les élèves ont été une fois ou ce qu'ils aimeraient être. Si les élèves voient que ces personnages arrivent à surmonter leurs épreuves et leurs difficultés, peut-être que cela leur redonnera du courage et qu'ils essayeront d'en faire de même et de prendre les bonnes décisions. La littérature contribuerait ainsi à la construction des jeunes lecteurs.

Quand le lecteur vit la vie des personnages, éprouve ses joies et ses souffrances, s'associe à ses combats et réagit face à lui comme il réagirait face à des personnes réelles, il fait de la lecture l'outil d'un apprentissage éthique. Un des indicateurs de cet usage est l'assimilation des personnages romanesques à des personnes. Ils sont par exemple jugés à l'aune des catégories de la morale ordinaire.¹⁰³

¹⁰⁰ *Op.cit.*, Rouxel, p.35.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *op.cit.* Christian Baudelot, p.147.

Ainsi, par l'intermédiaire des mots, du récit ou des personnages, « l'acte de lire » devient une échappatoire, puis une façon de se représenter la vie, de mieux la saisir. Le plaisir de l'élève serait donc directement lié à sa maîtrise, à sa capacité à découvrir lui-même les solutions à ses problèmes. Dans notre société actuelle, nos élèves ont besoin de ce type de repères et de ce type de guide. Nous constatons malheureusement que, dans nos classes, de plus en plus d'élèves se retrouvent seuls face à leurs problèmes. Suite au divorce de leurs parents, ils vivent souvent seuls avec l'un des deux qui est de son côté débordé par son travail et par la gestion du budget familial. Dès lors, les enfants sont souvent délaissés et doivent gérer seuls des problèmes qui semblent toutefois être sans importance en les comparant à ceux de leurs parents. La littérature leur permettrait peut-être de mieux comprendre cette situation et de trouver des solutions.

La reconnaissance d'une idée, d'une émotion, née de la lecture d'un texte dans le passé est nécessairement aussi reconnaissance de soi. De ce temps un instant aboli, le moi se construit en retrouvant cet autre qu'il fut.¹⁰⁴

En effet, des romans comme *Un amour de Swann* issu de l'œuvre *À la Recherche du temps perdu* de Marcel Proust mettant en avant l'amour aveugle du héros et une soudaine prise de conscience pourront rassurer certains lecteurs. Il en va de même pour les poèmes mettant en avant les thèmes de la solitude, de la tristesse, du chagrin d'amour ou encore du deuil. Les élèves pourront s'identifier aux auteurs et être conscients que ces sentiments peuvent être éphémères et qu'ils arriveront à surmonter ces étapes de leur vie. Annie Rouxel parle de l'expérience du centrement qui peut être vécue lorsque le lecteur parvient à plonger au cœur de lui-même et facilite la découverte inconsciente de soi.

En découvrant le monde intérieur des protagonistes du texte, on peut être amené à trouver en soi des sensations, des souvenirs, des idées qui, sans la lecture, seraient peut-être restés à jamais enfouis. La lecture littéraire apparaît de la sorte comme l'un des leviers privilégiés de cette « mémoire involontaire » dont Proust a si puissamment mis le fonctionnement en lumière ; elle se révèle un adjuvant important de la connaissance de soi en même temps qu'une puissante machine à faire rêver, à activer les souvenirs et l'imagination.¹⁰⁵

¹⁰⁴ *Op.cit.*, Rouxel, p.36.

¹⁰⁵ *Ibid.* p.37

Cette expérience, qu'elle soit consciente ou non, permettra alors aux lecteurs de mieux se connaître et de connaître les autres. Dès lors, ils pourront développer de l'empathie et parvenir à mieux comprendre l'homme en général.

Outre le fait de dispenser une culture, la fréquentation des classiques, le fait de les étudier en classe, permet aux élèves de se confronter à des problématiques qui régissent la vie humaine: Alceste dans *Le Misanthrope*, ou le héros éponyme dans *Dom Juan*, par exemple, ou le docteur Rieux, personnage central de *La Peste*, sont des types humains que l'on peut croiser au cours de sa vie; l'étude de ces deux textes de Molière, l'étude de l'oeuvre d'Albert Camus offrent aux élèves, futurs adultes, une compréhension fine de comportements humains universels, comme la séduction, l'ambition ou l'altruisme héroïque.¹⁰⁶

Ainsi, l'enseignement de la littérature serait primordial et nécessaire, car nous pourrions éduquer nos élèves à devenir des êtres humains sachant analyser n'importe quelle situation de manière critique et à devenir de bons citoyens. Ils deviendront de fins psychologues, capables d'analyser le comportement des hommes en général. Ceci leur permettra aussi d'agir de la bonne manière envers d'autres personnes. Des ouvrages comme *Les Misérables* ou les poèmes en prose de Baudelaire leur permettront ainsi d'ouvrir les yeux en traversant le monde et d'être méfiants envers les malfaiteurs et d'être empathiques envers les gens qui en auront besoin.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire qu'enseigner la littérature est nécessaire. Cette discipline permettra non seulement à nos élèves d'enrichir et d'améliorer leurs compétences langagières, mais aussi de leur offrir une culture générale immense. De plus, cette discipline pourrait également les enrichir au niveau personnel, car la lecture sera une source de plaisir qui pourra un passe-temps apprécié. Dès que ce plaisir sera ressenti, les élèves percevront le sens et l'objectif des textes littéraires. Il ne s'agit pas d'une matière que les élèves devront apprendre pour réussir leur parcours scolaire, mais il s'agit d'une discipline qui servira à construire et à réussir leur vie. Ils deviendront des citoyens respectueux et posséderont un savoir humain inimaginable. L'enseignant doit être ainsi conscient qu'il devra tenter de trouver les bonnes méthodes afin de transmettre cette discipline fondamentale aux élèves.

¹⁰⁶ <http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-faut-continuer-enseigner-classiques-litterature-catherine-marle-guyon-677960.html>

IV. Comment enseigner la littérature au Luxembourg ?

a. Constats généraux : les élèves n'aiment ni le français ni la littérature française

1. *Un manque de formation des jeunes enseignants et des enseignants en général*

Nous avons pu constater qu'il est indispensable d'enseigner la littérature française dans nos écoles. Il faut désormais s'intéresser aux méthodes d'enseignement à utiliser et aux changements à envisager dans nos salles de classe afin de susciter la motivation de nos élèves. Toutefois, il est nécessaire de revenir aux problèmes liés à l'enseignement du français et de la littérature.

Tout d'abord, il faut souligner que les enseignants manquent de formation au niveau des méthodes d'enseignement et ne sont donc pas à même d'enseigner la littérature aux élèves.

Certes, ils possèdent, pour la plupart (étant donné que de nos jours les études de FLE¹⁰⁷ sont admises pour avoir accès au concours) une culture littéraire générale assez large, mais ne savent pas comment la transmettre aux élèves. En ce qui concerne les stagiaires, nous constatons malheureusement qu'actuellement l'enseignement de la littérature est délaissé. En effet, avec la réforme de la formation pédagogique des enseignants, ces derniers sont désormais affectés uniquement dans un seul établissement et la majorité enseigne dans des établissements d'enseignement secondaire général : ils ne sont donc pas confrontés à l'élaboration de cours de littérature et à la mise en place des méthodes nécessaires à cet enseignement. L'expérience sur le terrain avec l'accompagnement d'un tuteur expérimenté est toutefois le meilleur moyen de se former et d'apprendre à élaborer de tels cours. Malgré des objectifs clairement définis par les coordinateurs de discipline Nicolas Palumbo et Andrea Fiorucci et des exemples présentés de manière précise et ciblée à l'IFEN, les jeunes enseignants devraient avoir plus d'expérience pratique et nous ne devrions pas nous contenter de trois heures d'enseignement théorique.

¹⁰⁷ Français langue étrangère

Pour Bertrand Goergen, il « conviendrait d'intégrer l'enseignement de la littérature dans la formation pédagogique »¹⁰⁸ des jeunes enseignants. Même s'ils y sont déjà inclus, ces cours ne sont souvent pas assez efficaces.

Les quelques cours offerts résultent davantage de la bonne volonté de certains collègues disposés à communiquer un savoir-faire partiel que d'une stratégie concertée. Une stratégie concentrée ne pourrait dès lors qu'être offerte par une pratique régulière encadrée par un tuteur expérimenté.¹⁰⁹

Dans un même esprit, nous pouvons également souligner qu'un certain nombre d'enseignants issus de l'ancienne formation de stagiaires ont, pour la plupart, après avoir réussi leur période probatoire avec succès, été affectés dans un lycée d'enseignement secondaire général. Dès lors, à partir de ce moment, ils n'ont plus été confrontés à l'enseignement de la littérature. Ces enseignants sont alors réticents, car ils ne sont plus habitués à l'analyse de textes littéraires. Lors d'une formation sur la présentation du nouveau manuel *Itinéraires 1* pour les classes de 4^eG, qui propose un volet « Evasion » contenant des textes littéraires, de nombreux enseignants ont déclaré ne pas vouloir s'y aventurer par manque d'expérience et de savoir littéraire. En effet, comme nous l'avons évoqué au préalable, certains enseignants ont également suivi un parcours FLE ou sciences du langage au cours de leurs études universitaires et ne possèdent guère le bagage culturel nécessaire pour s'adonner à l'enseignement de la littérature.

Cette peur posera naturellement de plus en plus de difficultés si au cours des prochaines années, les établissements deviennent plus hétérogènes et proposent les deux régimes d'enseignement. Nous pouvons donc nous demander comment ceux-ci pourront donner des cours de littérature dignes de ce nom et motiver les élèves à apprendre cette matière s'ils ne se sentent pas capables et s'ils ne possèdent pas les savoirs nécessaires pour l'enseigner. Deux exemples que nous pouvons évoquer sont le Lycée Technique d'Esch-sur-Alzette et le Lycée des Arts et Métiers dans lesquels la section I (informatique) est proposée depuis la rentrée 2017/2018. Ces établissements anciennement classés comme étant des lycées techniques accueillent désormais des élèves du régime classique. Les enseignants devraient donc y être capables d'assurer des cours de littérature adaptés à leur niveau et à leurs attentes.

¹⁰⁸ AFPL, *La littérature dans l'enseignement au Luxembourg, Journée de réflexion organisée par l'APFL, les cahiers de l'APFL*, 2002.

¹⁰⁹ *Ibid.*

2. Un manque de motivation : redonner le goût au français et à la lecture

Comme nous l'avons indiqué au préalable, le français manque d'attrait et a perdu son prestige. Il est dès lors important de voir comment nous pourrions rendre le français plus attractif et comment nous pourrions remotiver nos élèves afin de leur redonner goût à la langue française. Ce n'est logiquement que de cette manière que nous pourrions réussir à les intéresser à la littérature française ultérieurement.

Dans un premier temps, il sera impératif d'arrêter de traumatiser nos élèves. Dès leur plus jeune âge, ceux-ci sont critiqués et blâmés par les enseignants de français. Habitué à apprendre cette langue de manière ludique et croyant qu'ils la maîtrisent quand même un peu en sortant de l'enseignement fondamental, les jeunes adolescents vivent un véritable choc en 7^e.

Malheureusement, de nombreux enseignants s'acharnent sur le niveau de français aberrant de certains. Quel enseignant n'a jamais prononcé ou entendu les paroles suivantes : « Les élèves ne savent ni écrire ni parler le français ». Ces derniers doivent ainsi subir une attitude assez élitiste des enseignants de français et répondre à des exigences parfois hors d'atteinte. Nous partons souvent du principe que chaque élève devrait avoir un certain niveau de français dès son arrivée en 7^e et lui donnons l'impression d'être un incapable.

En outre, ces paroles sont souvent renforcées par des notes catastrophiques dans cette matière. Dès leur premier devoir en classe, ces jeunes apprenants sont alors désillusionnés et déçus. Beaucoup d'élèves décrochent rapidement et développent une réticence ainsi qu'un dégoût prononcé envers la langue de Molière, car celle-ci est associée à l'échec et à un certain mal-être.

Il en va de même pour l'expression orale. Plus l'élève est réprimandé, plus il refusera de parler français et cette attitude se renforcera au cours de sa carrière scolaire. Ainsi, arrivés en classe de 2^e ou de 1^{re}, certains se trouvent paralysés en passant les épreuves orales et certains n'arrivent pas à aligner trois phrases de français et encore moins à répondre à des questions portant sur un texte inconnu. Un exemple assez frappant à citer est qu'au cours de mon année de période probatoire, j'ai eu la chance de pouvoir être titulaire d'une 2^eD. J'ai fait passer des oraux d'entraînement aux élèves pour les préparer aux épreuves de terminale et certains élèves n'ont pas réussi à aligner deux mots corrects de français par peur de mal faire. Toutefois, si on prend en compte le

nombre de langues qu'ils doivent apprendre, leur niveau de français est souvent acceptable. En effet, nous devons remotiver nos élèves, car si nous perdons leur motivation dès cet âge-là, il sera difficile de la retrouver. Il ne s'agit pas de baisser le niveau exigé, mais d'encourager les élèves et de maintenir leur intérêt tout au long de leur carrière.

Dans un premier temps, nous pouvons dire que l'approche par compétences, malheureusement souvent critiquée, semble malgré tout être une des solutions pour redonner le goût du français aux élèves. Dans les nouveaux manuels de 7^eC et de 7^eG une unité entière traite un même sujet afin que toutes les compétences langagières soient suscitées. Les élèves s'exercent ainsi à l'oral, à l'écrit, à la compréhension de l'oral et de l'écrit et le tout de manière ludique avec des sujets qui sont censés les intéresser. Nous devrions continuer à travailler dans cette direction.

Ensuite, il serait nécessaire de repenser l'enseignement de la grammaire, surtout dans l'enseignement secondaire classique. Alors que dans l'enseignement secondaire général, l'apprentissage est souvent réduit à un savoir de base (il faut admettre que nous nous estimons heureux si ces jeunes adolescents savent écrire quelques phrases sans fautes), les cours de grammaire de l'enseignement classique sont poussés à l'extrême.

Les élèves doivent y apprendre d'innombrables règles de grammaire et ceci jusqu' au plus haut niveau en classe de 5^e. Dès lors, au plus tard au cours de cette année scolaire, de nombreux élèves et même des élèves francophones qui aiment le français perdent souvent le cap de la motivation et jettent l'éponge. Une langue, qu'ils appréciaient et pour laquelle quelques-uns développaient même une certaine passion, devient alors synonyme de torture et d'échec. Au lieu d'être encouragés à aimer le français, les élèves sont surtout découragés, non seulement par un programme grammatical surchargé et futile, mais aussi par les notes qu'ils obtiennent, car rares sont ceux qui réussissent ces épreuves de grammaire avec succès.

Où l'intérêt se trouve-il de connaître chaque type de subordonnées ou encore chaque règle de l'accord du participe passé et toutes les exceptions qui existent sur ces deux points ? En outre, cette surcharge de grammaire mène souvent à un bourrage de crâne excessif qui a pour conséquence logique que les élèves ne retiennent ces règles tout au plus que pour un devoir en classe et dans le meilleur des cas pour un seul trimestre. Cela ne signifie guère qu'il faille bannir cette matière de nos salles de classe, mais il faut alléger et repenser les contenus des programmes.

Un autre problème auquel il faudrait certainement remédier est celui des lectures longues. Il est important de se demander comment motiver nos élèves à lire plus et surtout à aimer la lecture.

Comme nous l'avons brièvement évoqué au préalable, nos élèves n'ont souvent plus l'habitude de lire. Notre rôle d'enseignant (et cela dès l'enseignement fondamental) est donc d'apprendre aux parents à redonner de la valeur à la lecture et d'encourager les élèves à lire à la maison et par la suite à lire à l'école. Catherine Frier parle du rôle de passeurs de lecture que nous et les parents de nos élèves devons assumer, car « la présence de livres à la maison compte dans la manière dont l'enfant se situe ensuite dans la lecture scolaire ».¹¹⁰ Il est ainsi nécessaire de revaloriser l'importance de la lecture dès le plus jeune âge des enfants pour que les élèves apprécient cette activité.

Pour également encourager ces derniers à lire, nous pourrions également instaurer une bibliothèque de classe pour chaque classe du cycle inférieur. Il s'agit de constituer une réserve de livres que les élèves pourront emprunter à leur insu et qui leur donnerait ainsi plus facilement accès à divers ouvrages. Actuellement, à l'École de Commerce et de Gestion, nous n'avons pas de bibliothèques de classe, mais une « armoire à livre » qui se trouve dans le hall du lycée qui fonctionne selon le principe du *swap and read* : les élèves apportent un livre, le déposent dans l'armoire et en échange, ils peuvent en emprunter un autre. Aucun contrôle n'est effectué de la part des enseignants, car ce projet repose sur un principe de confiance. Depuis la rentrée, nous avons pu remarquer que le contenu de la bibliothèque varie énormément et nous avons eu un feed-back positif de la part des élèves.

En ce qui concerne le choix des lectures obligatoires, il est souvent difficile de trouver des sujets adaptés à l'âge des élèves et dont le niveau de français n'est pas trop difficile pour ces derniers, surtout pour les classes de l'ESG. On constate un décalage important : soit la langue est trop difficile, soit le sujet est trop infantile. Il est cependant important de prendre en considération et de garder en tête l'intérêt des élèves, même si cela implique que le niveau de langue des ouvrages choisis est un peu plus difficile. La lecture doit faire plaisir, le sujet doit intéresser les élèves, car nous devons garder l'identification personnelle en tête, sinon les élèves refuseront de lire et rejetteront

¹¹⁰ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Passeurs-de-lecture>

encore une fois le français dès la 7^e. De plus, le défi de lecture entraînerait peut-être une motivation plus élevée.

Dans un même esprit, nous devons nous intéresser à la question des traductions en ce qui concerne le choix des lectures longues. De nombreux enseignants rejettent et interdisent la lecture d'ouvrages traduits tels que *Charlie et la Chocolaterie* de Roald Dahl ou encore *Harry Potter* de J.K. Rowling pourtant considérés comme des classiques de la littérature de jeunesse et reconnus au niveau mondial. Il ne s'agit ici pas d'empiéter sur le terrain de nos confrères et collègues anglais, car ces œuvres, à cause d'un vocabulaire trop poussé en langue originale, sont dès lors trop difficiles et ne sont pas jamais étudiés en cours d'anglais. L'objectif est d'étudier des œuvres qui sont reconnues au niveau international et qui transmettent des valeurs morales et sociales à nos élèves.

Un personnage tel Ron Weasley suggère l'idée que la pauvreté matérielle et une certaine disgrâce physique n'empêchent en rien la valorisation à travers des qualités comme le courage, la loyauté, la générosité. Et sous les traits d'Hermione Granger, même les premiers de la classe ne sont pas dépourvus de charme¹¹¹.

La lecture implique également un autre élément primordial que nous devons impérativement prendre en considération. Nous devons cesser de faire apprendre d'innombrables listes de vocabulaire à nos élèves. Le vocabulaire est certes un élément capital dans l'apprentissage d'une langue, mais afin de le transmettre aux élèves, il vaudrait mieux procéder à une séquence de vocabulaire autour d'un thème, tel qu'on le fait au cycle inférieur. Il devrait dans ce cas être perçu comme une aide à la compréhension d'un texte au lieu d'être un exercice de torture supplémentaire ajouté à la lecture d'un roman que les élèves aimeraient découvrir. L'objectif premier de la lecture n'est guère l'apprentissage futile de listes de vocabulaire, mais la compréhension écrite ainsi que l'expression orale et écrite. Si un texte ou un roman comprend trop de mots inconnus, vaut-il vraiment la peine d'être choisi ?

Il est important de ne pas confondre lecture et leçon de vocabulaire. Le recours abusif aux trop fameuses listes de vocabulaire risque de décourager les élèves et de leur ôter le plaisir de lire. Il est conseillé d'aborder la question de l'apprentissage du vocabulaire de façon purement pragmatique : l'on ne recherchera que les mots difficiles indispensables à la compréhension de l'intrigue¹¹².

Ces listes ont surtout pour conséquence qu'elles assomment nos jeunes adolescents qui ont alors encore moins envie d'entamer la lecture d'un roman.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

Un dernier point à considérer d'urgence serait les nouvelles technologies. Même si de nombreux enseignants de langues et de français, dans notre cas, sont des adeptes et des fanatiques des livres, les nouvelles générations sont adeptes et fans des nouveaux outils informatiques ainsi que des médias.

Die Förderung von Leselust und Lesemotivation gehört gerade in der heutigen Gesellschaft zu einer der zentralen Aufgaben des Bildungswesen. Die Schülerinnen und Schüler von heute wachsen in einem hochtechnisierten Zeitalter auf, in dem es von grosser Bedeutung ist, kompetent mit einem Computer oder iPad umgehen zu können. Die kompetente Nutzung neuer Medien ist ein wichtiger Faktor für den Erfolg in der Schule, Beruf und Privatleben. Wieso sollte dann nicht auch im Unterricht mit digitalen geräten gearbeitet werden, damit die Jugendlichen gerade mit deren Hilfe adäquat auf ihre berufliche Karriere vorbereitet werden können ?¹¹³

Il s'agit donc là d'un aspect qu'il ne faut guère négliger et il faut prendre en compte le monde des élèves dont les nouvelles technologies font naturellement partie. Les élèves pourraient par exemple avoir l'autorisation d'apporter leur *Kindle* ou *iPad* lorsqu'il s'agit de lecture longue. Pourquoi interdire ces appareils dans nos salles de classe, si cela nous rapproche du monde des élèves et si cela les motive à lire, ou du moins à s'intéresser à un ouvrage ? En outre, il faudrait également favoriser l'emploi des *ebooks*, livres électroniques munis d'exercices et d'informations sur l'ouvrage en question : les élèves pourraient alors participer d'une manière plus interactive et plus intéressée à l'analyse d'un livre.

Ainsi, il est important de mettre en avant ces différents points, car si nous n'encourageons pas nos élèves à aimer le français et également à aimer la lecture, nous ne pourrions certainement pas les motiver à développer quelconque intérêt pour la littérature française. Avant d'aborder cette matière, il s'agit de trouver un bon équilibre entre le maintien d'un niveau de français adapté aux différentes classes et régimes et celui de leur motivation.

Ces deux éléments sont étroitement liés et ne peuvent être détachés l'un de l'autre. Si les élèves n'éprouvent aucun intérêt et aucune motivation à apprendre le français, leur niveau demeurera déplorable et ils ne feront aucun effort pour progresser. Par conséquent, l'apprentissage de la littérature restera hors de leur portée.

¹¹³ Lang Verena, Mobius Thomas, Steinmetz Michael (dir.), *Tablets im Deutschunterricht, Forschungsperspektiven- Unterrichtsmodelle*, kopead, Munich, 2015.

b. Revoir les méthodes d'enseignement de la littérature

1. L'étude du contexte historique et de la biographie

Il faut désormais poser un regard critique sur les méthodes utilisées en littérature dans l'enseignement luxembourgeois, car nous sommes en partie responsables de la réfutation de cette matière et il va de soi que nous devons désormais remédier à ce problème.

Lorsqu'il s'agit d'analyser une époque littéraire et plus précisément un texte littéraire, l'enseignant est souvent amené à se poser deux questions primordiales.

Tout d'abord, devons-nous inclure l'étude du contexte historique dans nos cours de littérature ? En effet, nos élèves considèrent la plupart du temps que ce volet est rébarbatif et inutile. Ayant déjà de nombreux cours d'histoire, ils n'ont guère envie de passer leur cours de français à se plonger dans l'étude d'un contexte historique. Si nous voulons transmettre le sens que véhicule le texte, est-il vraiment nécessaire de se plonger dans l'analyse historique de l'œuvre ?

Cette introduction historique est souvent exhaustive et achève alors nos élèves. L'enseignant, partant d'une bonne intention et voulant fournir toutes les informations nécessaires qui serviront à ses élèves en vue de la compréhension des textes, passe dès lors deux voire trois leçons à expliquer le contexte historique d'une œuvre. Par conséquent, les élèves se retrouvent face à des leçons d'histoire et décrochent avant même que l'analyse littéraire ait commencé.

Devons-nous donc laisser de côté ce type d'introduction ?

Il serait futile de penser que l'introduction au contexte historique est accessoire. Or, il est important de s'y intéresser, car selon le texte, son sens ne sera pas saisi si les élèves ne possèdent pas le bagage culturel et historique nécessaire à sa compréhension. De plus, ils ne pourront pas adhérer au texte s'ils n'en saisissent pas le véritable sens. En effet, il serait difficile de comprendre *Les Misérables* de Victor Hugo ou encore *Germinal* d'Emile Zola, sans en connaître le contexte historique des « Trois Glorieuses », de la révolution de 1830, et de l'industrialisation ainsi que du travail des mineurs au XIX^e siècle. Les élèves ont besoin de certaines références historiques et « le premier rôle de

l'enseignement est donc de munir le lecteur de l'information nécessaire pour que les œuvres puissent à nouveau lui parler ». ¹¹⁴

Nous devons donc revoir les différentes approches utilisées. Premièrement, l'introduction historique ne doit pas prendre le dessus et nous devons rester concentrés sur le sens que véhiculent les textes à analyser..

L'identification du sens historique ne saurait cependant épuiser l'analyse. Le texte littéraire tire aussi (surtout ?) sa valeur des contenus qu'il anticipe. Si une œuvre a passé la postérité, c'est qu'elle est capable de répondre à d'autres questions que celles qui se posaient à l'époque de sa création. ¹¹⁵

Au lieu d'élaborer des cours d'introduction longs et ennuyeux, ne serait-il pas plus intelligent de faire participer nos élèves ? Ceux-ci pourraient par exemple eux-mêmes présenter ce volet par des exposés. Chaque groupe pourrait ainsi présenter une partie du contexte historique, évidemment en relation avec les textes qui seront étudiés par la suite. Cela donnerait une certaine dynamique à ces cours et rendrait le tout plus vivant.

De même, l'enseignant pourrait préparer un *webquest*¹¹⁶, que les élèves effectueraient lors d'une leçon. Ceci donnerait une certaine dynamique et interactivité au cours.

Un deuxième aspect à revoir est celui de la présentation de la biographie de l'auteur : faut-il ou non l'inclure dans nos cours d'analyse littéraire ? Les débats sont nombreux sur l'importance de la biographie d'une œuvre. D'un côté, une étude de la biographie peut sembler inutile, car celle-ci pourrait mener le lecteur sur de mauvaises pistes en ce qui concerne les interprétations ou analyses littéraires. Cela est bien souvent le cas pour les romans de fictions du XIX^e siècle, tels *Madame Bovary* de Gustave Flaubert ou encore *La Condition humaine* d'Honoré de Balzac qui se veulent être un miroir de la société, mais qui ne tracent pas forcément un lien entre auteur et œuvre. Dans ces deux cas, la biographie de l'auteur n'est que secondaire et il faut, comme nous l'avons indiqué au préalable, fournir un contexte historique nécessaire et utile à l'analyse de ces ouvrages.

Toutefois, la vie de l'auteur et son œuvre ne peuvent guère être séparées lorsqu'il est question d'une œuvre biographique ou poétique. Dans ce cas-là, un certain nombre de points de l'œuvre voire toute l'œuvre d'un auteur resteront incompréhensibles et

¹¹⁴ *Op.cit.*, Jouve p.187.

¹¹⁵ *Ibid.*, p.188.

¹¹⁶ <http://www.definition-dictionnaire.com/Webquest>: Le webquest ou cyberquête est une activité de recherche structurée dans le World Wide Web conduit par des apprenants. Certains auteurs classent les activités web en 7 catégories : la page de signets, la visite guidée, l'album multimédia, activité d'opinion (ce que j'en pense).

insaisissables si ces informations indispensables et fondamentales ne sont pas fournies aux élèves au préalable. Nul ne saurait comprendre *Les Rêveries du promeneur solitaire* sans avoir pris connaissance de la biographie de Jean-Jacques Rousseau ou analyser les *Fleurs du mal* de Charles Baudelaire sans connaître l'enfance de l'auteur ou l'existence de Jeanne Duval. De même, la douleur ressentie par Joachim du Bellay, sans savoir qu'il fut exilé à Rome contre sa volonté, resterait certainement incompréhensible.

La connaissance biographique a une conséquence dangereuse et un présupposé discutable [...] D'une part, elle favorise la confusion du personnage (imaginaire) et de l'écrivain, ce que Balzac, las de passer pour un « viveur » dénonçait dans la préface de *la Peau de Chagrin* : « Il est [...] bien difficile de persuader au public qu'un auteur peut concevoir le crime sans être criminel!... » Certains romanciers du XIX^e siècle ont souhaité se prémunir contre ce danger : à l'impersonnalité hautaine de l'artiste s'oppose l'engagement moral du romancier qui désire être compris et éclairer ses lecteurs.

D'autre part, elle se fonde sur une conception réductrice du travail de l'écrivain, qui procéderait simplement à la mise en forme d'une pensée ou d'une expérience préexistante au texte : au lecteur d'en retrouver la trace dans l'œuvre en s'aidant des données biographiques.¹¹⁷

Or, comment transmettre ces informations à nos élèves sans qu'ils soient assommés et qu'ils décrochent dès le départ ?

Il serait certainement judicieux de donner la possibilité aux élèves de rechercher eux-mêmes les informations nécessaires. Ceci devrait se faire de manière ciblée, par des questionnaires élaborés au préalable, afin que les élèves ne se perdent pas dans des informations superficielles et inutiles à l'étude des textes à venir. De même que pour le contexte historique, un exposé effectué par un élève afin de présenter l'auteur serait également une solution. De cette manière, le cours théorique et rébarbatif serait de nouveau écarté et les élèves participeraient de manière plus active.

¹¹⁷ *Op.cit.*, Vassavière, p.74.

1. L'approche chronologique face à l'approche thématique

Depuis des décennies, l'enseignement de littérature au Luxembourg se fait le plus souvent par une approche chronologique, à savoir siècle après siècle auteur après auteur. Comme nous l'avons relevé au préalable, l'enseignement luxembourgeois favorise l'approche thématique : découverte des trois genres littéraires, théâtre, roman poésie pour les classes de 4^e classique et l'enseignant est libre du choix de textes. Ensuite le choix entre celle-ci et l'approche chronologique entre en vigueur à partir de la classe de 3^e. Or, il est intéressant de se demander quel choix est le meilleur pour susciter davantage l'intérêt des élèves.

Lorsque nous observons les manuels de littérature française, nous constatons que l'approche privilégiée est l'approche chronologique. Ces manuels offrent un contexte historique, sociologique et culturel pour chaque siècle et présentent une brève biographie pour chaque auteur ainsi qu'une panoplie de textes voire d'extraits connus afin que les élèves puissent acquérir un bon fondement de savoir portant sur la littérature française. Si nous prenons par exemple l'anthologie au programme des classes de 3^e B-F, la présentation de l'ouvrage souligne les caractéristiques suivantes :

Siècle après siècle, le livre renforce l'acquisition et la maîtrise des repères chronologiques qui font si souvent défaut. Chaque texte est donc à la fois rattaché à un objet d'étude, replacé dans son contexte historique et situé par rapport au mouvement dominant de la période. Chaque chapitre attire également l'attention sur un événement qui a marqué l'histoire d'un genre littéraire. En liaison avec l'histoire d'un genre littéraire. En liaison avec l'histoire des arts, il propose des analyses de tableaux célèbres et représentatifs.¹¹⁸

Souvent, cette approche et ce type de manuel sont appréciés par les enseignants, car « l'orientation sociohistorique semble être la voie privilégiée pour constituer un cadre, un tout cohérent idéal pour l'enseignement »¹¹⁹. L'enseignant possède lui-même, une base pour structurer son travail, « pour répartir ses différentes tâches et organiser le cours en séquences en suivant l'ordre naturel du déroulement chronologique institué par l'histoire et les courants littéraires. »¹²⁰

De même, nous pouvons souligner que les élèves seront familiarisés avec les auteurs et les courants d'un siècle, ce qui leur permettra d'obtenir une connaissance générale de

¹¹⁸ DESAINTEGHISLAIN Christophe, Morisset Christian, *et autres, Français Littérature, Anthologie Chronologique*, Nathan, Paris, 2011, p.3.

¹¹⁹ http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2006/ouellet_sebastien_602.pdf.

¹²⁰ *Ibid.*

base et une bonne culture littéraire générale au fil des années. Toutefois, nous pouvons nous demander si cette approche est vraiment la plus adaptée en adoptant le point de vue des élèves ou étudiants. Sont-ils vraiment fascinés et intéressés par la littérature ? Cette approche chronologique n'aurait-elle pas pour conséquence un simple bourrage de crâne et un décrochage ? Sébastien Ouellet s'interroge sur ce sujet :

Par contre, il en va autrement de l'apprentissage, qui semble défavorisé par cette pratique. En effet, toutes les réponses évaluent négativement les effets de l'orientation sociohistorique sur les étudiants. Les apprenants paraissent démontrer peu d'intérêt pour l'histoire et les réponses obtenues font état de leurs nombreuses lacunes concernant leurs connaissances générales et leur capacité de réflexion. Pour les apprenants, le recueil de notes ou le manuel utilisé en classe devient la principale source d'informations et de représentation du monde antérieur à sa propre existence.¹²¹

L'approche thématique, comme l'indique son nom consiste à choisir une thématique précise et ciblée et à l'étudier dans un contexte donné et en voyageant à travers les siècles. Cette approche semble attractive afin de susciter l'intérêt des élèves. L'élève sera ainsi conduit à analyser le thème de l'amour ou celui de l'éducation, sous différents angles et à travers différents points de vue de divers auteurs. Si les thèmes sont bien choisis, les élèves pourront dès lors s'intéresser aux textes et s'identifier aux personnages, ce qui aura pour conséquence que les élèves auront envie de lire et d'analyser les textes proposés. Un de nos objectifs principaux serait donc atteint.

L'abandon d'une périodisation stricte permettrait d'entamer l'étude de la littérature par des textes plus proches des intérêts des élèves, alors qu'à l'heure actuelle, le premier contact avec l'histoire littéraire se fait par l'intermédiaire de la Chanson de Roland. Une approche thématique aurait incontestablement le mérite de combler, de moins en partie, le fossé qui pour l'instant semble séparer le monde des lettres de l'univers des jeunes. Elle leur ferait comprendre que la littérature n'est pas une simple matière scolaire à ingurgiter passivement, ni un simple « dada » d'enseignant qu'il faut bien supporter, mais une source d'enrichissement personnel, et peut-être, une manière de mieux vivre¹²².

Il faut toutefois se demander à quel niveau scolaire cette approche serait la plus judicieuse. En effet, nous devons relever certains risques. Si l'analyse d'un thème donné prend le dessus, l'aspect de culture générale littéraire pourrait être perdu : les élèves auraient certes bien cerné une thématique bien précise, mais ils perdront probablement de vue les siècles, les auteurs et les courants dont sont issus les textes choisis.

L'enseignement littéraire serait considérablement appauvri s'il se limitait à une suite aléatoire des textes. [...] Mais surtout, il y a la spécificité même du texte littéraire : déconnecter les grandes œuvres du contexte historique dans lequel elles sont nées, c'est les vider en partie de leur substance et les ravalier au niveau de textes-prétextes.¹²³

¹²¹ *Ibid.*

¹²² *Op.cit. APFL.*

¹²³ *Ibid.*

Cependant, ayant pris connaissance du mécontentement d'un grand nombre d'enseignants, la Commission nationale des programmes de français s'est penchée sur le problème de cette approche et est arrivée à la conclusion qu'il fallait revoir les méthodes d'enseignement en classe de 3^e de 2^e. Lors de la réunion du groupe de travail de la CNPF, le 26 février 2015, les enseignants présents sont arrivés au constat et aux interrogations suivantes :

Le souhait de maintenir l'approche chronologique qui n'est pas remise en question va cependant de pair avec un certain paradoxe pédagogique en ce sens que ce choix oblige les titulaires à débiter l'enseignement de l'histoire de la littérature par les textes du XVI^e siècle, donc les plus ardues pour les élèves.¹²⁴

Un objectif prioritaire du cours devrait être de susciter l'intérêt et le goût pour la littérature, les thèmes qu'elle aborde et les réflexions qu'elle suscite auprès du lecteur. Or, si d'entrée en matière cet objectif est contrarié, ne vaut-il pas mieux chercher d'autres voies d'approches ?¹²⁵

Le groupe de travail n'a pourtant pas favorisé l'approche thématique aux dépens de l'approche chronologique, mais a finalement décidé de combiner les deux approches et de proposer une série de séquences thématiques au sein de chaque siècle au programme. Ainsi, pour le XVI^e siècle, la CNPF prévoit notamment la séquence thématique suivante :

Séquence 1 : Education et diffusion des savoirs

Rabelais : extrait de *Pantagruel*, p. 508-509 ; extrait de *Gargantua*, p. 510-511 ;

Mme de la Fayette : *La princesse de Clèves*, p. 50-51 ;

Rousseau : Extrait de *Émile ou De l'éducation*, p. 556 ;

Encyclopédie : « *Avertissement* », p. 551 (Diderot) ; article « Philosophie », p. 552

(Dumarsais) ; Voltaire : *De l'Encyclopédie*, p. 553-554 ;

Voltaire : extrait de *L'ingénu*, p. 566 ; *Histoire d'un bon bramin*, texte intégral, p. 567-568.

Voir aussi le dossier « La Renaissance et l'humanisme », p. 498-499.

Ainsi, comme nous pouvons le constater, l'approche thématique choisie par la CNPF maintient une charpente chronologique, mais elle permet à « l'enseigné (l'élève) d'effectuer un voyage à travers tous les siècles »¹²⁶ et d'obtenir progressivement une vue d'ensemble sur une seule thématique. Cette approche tente donc de maintenir un

¹²⁴ Rapport de la CNPF, Luxembourg le 26 décembre 2014.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

certain équilibre entre l'approche chronologique traditionnelle et une approche thématique plus moderne.

Toutefois, qu'en est-il de l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire général ? Ne serait-il pas judicieux d'y introduire une approche thématique de la littérature ? Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, les manuels de 4^eG, et prochainement ceux de 3^eG, contiennent un volet « Évasion » proposant quelques textes littéraires que l'enseignant pourra choisir d'aborder en classe, mais cela reste facultatif. L'approche littéraire s'adapterait bien aux élèves des classes de l'enseignement général dans la mesure où ils seront libérés des contraintes théoriques des cours littéraires, mais pourront toutefois découvrir certaines thématiques grâce à la littérature. Il n'est guère question de supprimer entièrement ces informations, mais de les réduire à l'utilité pour que les élèves apprécient la lecture. Par des thématiques bien précises comme l'amour, la guerre, et le racisme, nous parviendrons certainement à leur donner envie de découvrir et de lire des textes littéraires. Les cours de littérature ne sont en aucun cas à bannir de l'enseignement général, mais les enjeux doivent être définis et déterminés différemment. Étant donné que la littérature est également enseignée en allemand, il va de soi que cela est parfaitement réalisable en français. L'enseignant doit simplement trouver les bonnes méthodes afin d'enlever les blocages et les craintes des élèves ; ce qui serait peut-être réalisable par une approche thématique. Dans un même esprit, même si cela part d'un certain stéréotype, la littérature serait primordiale afin de transmettre certaines valeurs morales aux élèves de l'enseignement secondaire général. Bien plus souvent délaissés par leurs parents et moins privilégiés que les élèves du lycée dit classique, ces élèves ont souvent besoin de modèles et de repères afin de s'en sortir. Par une approche thématique et par l'identification personnelle, ils trouveront des réponses à des questions qu'ils se posent et qu'ils n'ont jamais osé poser à quelqu'un ; la littérature leur servirait dès lors de manuel d'apprentissage.

Pour Bertrand Goergen, l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire général est indispensable.

Il constitue une richesse que n'apporteront jamais des textes purement explicatifs, informatifs ou encore descriptifs. Certes, tous les élèves de l'EST ne seront pas sensibles à ce que les procédés littéraires les plus travaillés, les plus subtils peuvent ajouter à la beauté d'une œuvre. Il n'empêche : la littérature suggère au lieu d'imposer, et, de par la polysémie qu'elle favorise, elle insuffle cet esprit d'ouverture que tout enseignant digne de ce nom souhaite transmettre à ces jeunes protégés.¹²⁷

Prenons pour exemple, *Les Misérables* de Victor Hugo. En effet, l'étude de certains extraits, comme « *l'Alouette* » ou « *Fantine* », permettra aux élèves de comprendre la misère et la cruauté humaines que les personnages principaux de ce roman doivent subir. Ils développeront ainsi une certaine compassion et certains s'interrogeront peut-être sur le destin humain qui semble parfois injuste et cruel.

Pour conclure, nous pouvons donc retenir que les approches chronologiques et thématiques présentent toutes les deux leurs avantages et désavantages. Il est ainsi du rôle de l'enseignant de déterminer quelle approche sera la meilleure à ses yeux et la plus adaptée à son public. L'objectif n'est pas de donner des cours de littérature pour en donner, mais de poursuivre des objectifs bien précis, à savoir la transmission d'une passion, le plaisir de lire et d'analyser des textes et finalement une culture générale et un apprentissage personnel.

3. Le choix des textes

Après avoir dégagé quelques pistes de méthodes générales à suivre pour l'enseignement de la littérature, nous allons désormais nous pencher sur les méthodes d'analyse textuelle. Comment aborder un texte afin que les élèves accrochent et s'intéressent à celui-ci ?

Comme nous l'avons évoqué au préalable, les textes littéraires sont souvent perçus comme étant des textes élitistes et complexes, mais possédant un savoir, une culture et offrant surtout aux élèves une possibilité de s'identifier à des personnages. Ainsi, en tant qu'enseignant, il ne faut pas avoir peur de textes trop difficiles pour les élèves, mais au contraire les guider dans l'interprétation et les encourager à relever ce défi et être fiers de l'avoir réussi.

¹²⁷ *op.cit.* APFL.

Annie Rouxel dit à ce propos

Choisir de travailler sur des textes complexes peut sembler une attitude quelque peu volontariste, mais quelle satisfaction pour les élèves de relever le défi ! Loin d'être une démarche élitiste, il s'agit, comme le préconise Philippe Meirieu de trouver une situation stimulante qui mobilise les potentialités des élèves.¹²⁸

Les textes doivent être abordés de sorte qu'ils représentent des « objets étrangers et uniques aux yeux des élèves »¹²⁹ et que ces derniers puissent les élucider et en découvrir le sens profond. Il faut donc rendre cet empire de culture, de savoir et d'identification personnelle accessible aux élèves et leur montrer la particularité de chaque texte.

La littérature est un déplacement qui correspond à une rupture épistémologique profonde. Il signifie en effet le passage d'une conception de la littérature comme chose à la littérature comme activité : celle de l'écrivain et celles des lecteurs sans lesquels le texte n'a pas d'existence. Il y a des écrits sans lecteurs, mais non de la littérature sans lecture. Le lecteur devient donc objet de toutes les attentions.¹³⁰

Ce qui est donc important c'est « l'activité singulière du texte par le lecteur »¹³¹, à savoir les effets et sentiments que le lecteur ressent lors de cette activité qu'est la lecture. Le lecteur devient ainsi aussi important que le texte lui-même, car sans le lecteur, le texte ne pourrait guère exister.

Désormais, l'objectif que doit viser l'enseignant est « l'interaction entre le sujet et le texte, car le sens n'est pas à expliquer, mais bien à vivre : il s'agit d'en ressentir les effets. »¹³² Dès lors, il faut souligner la nécessité de faire vivre la littérature aux élèves, de leur faire découvrir le texte afin que ce dernier devienne une expérience que l'élève pourra comparer à son monde et à son expérience : l'enseignant ne doit pas faire abstraction des élèves, mais les prendre en compte, tout comme leurs intérêts en choisissant les sujets, les thématiques qui pourraient susciter leur motivation et éveiller leur curiosité pour des textes qui leur semblent difficiles, inconnus et hors de portée. En somme, l'élève pourra ainsi retrouver une certaine familiarité qui l'aidera à surmonter l'obstacle que représente le texte littéraire et pourra se reconnaître lui-même à l'intérieur de ces derniers :

Dans la communication littéraire, le lecteur se trouve mêlé à une situation qui ne lui est pas familière, car la validité de ce qui est familier apparaît comme suspendue. Mais dans le rapport dialogue entre le texte et le lecteur, le vide de la situation remplit un rôle essentiel d'impulsion : il produit les conditions de la compréhension, car une situation contextuelle peut ainsi se construire, permettant au lecteur et au texte de trouver une convergence¹³³.

¹²⁸ *Op.cit.*, Annie Rouxel, p.20.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ *Ibid.*, p.44.

¹³¹ *Ibid.*, p.44.

¹³² *Ibid.*, p.45.

¹³³ *Ibid.*, p.45-46.

La lecture de textes provoque également souvent des réactions auprès des élèves et il est rare que ceux-ci restent complètement indifférents :

Que la réaction soit un rejet ou au contraire une adhésion admirative ou émue, elle s'inscrit en traces mnésiques qui reviendront d'autant plus facilement à la conscience que l'émotion aura été intense » [...] On ne se souvient que de soi disent les psychologues, soulignant ainsi l'importance des réactions individuelles.¹³⁴

L'enseignant porte ainsi une grande responsabilité, car en choisissant des textes, il peut contribuer à former la personnalité des élèves et à « l'édification de l'être »¹³⁵ que nous avons évoquée antérieurement. « Certains textes émeuvent, bouleversent, empoignent, remuent et leur puissance émotionnelle grave durablement la sensibilité des adolescents »¹³⁶.

4. Le choix des méthodes d'enseignement

4.1 L'importance des entrées en matière

Pour maintenir l'intérêt des élèves, la planification de leçons ainsi que les entrées en matière jouent un rôle primordial.

The first few minutes of a lesson are hugely important. In that five or ten minutes students can be switched on and hooked into the lesson, or glaze over and zone out.¹³⁷

Il est dès lors nécessaire de captiver l'attention des élèves dès le début de la leçon afin de susciter leur intérêt pour la matière à venir. D'après Hebert Gudjons, il est surtout important de pratiquer une mise en scène lors des leçons dont le début se définit comme un petit cours magistral ; les entrées en matière y jouent alors un rôle central et il faut à tout prix prendre cet aspect en considération.

Besonders der Frontalunterricht zeigt aber oft eine langweilige, eingeschliffene Palette von Inszenierungsmustern : « Anknüpfung » an die letzte Stunde ; Kontrolle der Hausaufgaben, um dann mühsam zum nächsten Themenbrocken voranzuschreiten.¹³⁸

Toutefois, les mises en scène que l'enseignant planifie pour un début de leçon peuvent être remplies de suspens, motivantes et vivantes. Il s'agit de planifier des entrées en matière qui peuvent toucher plusieurs canaux de réception, à savoir la vue, l'ouïe, qui peuvent impliquer les élèves, éveiller leur curiosité et les étonner.

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*, p.35.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ BROWN, Kate, *Secondary starters and plenaries*, Bloomsbury, London, 2010, p.IX.

¹³⁸ GUDJONS Herbert, *Frontalunterricht neu entdeckt*, Julius Klinkhardt, 2011, S.153. Le cours magistral a souvent recours à une palette de mises en scènes ennuyeuses et rodées: rebondissement sur la dernière leçon ou contrôle des devoirs à domicile afin d'entamer péiblement le prochain sujet.

Il est ainsi nécessaire de se demander ce qu'est une entrée en matière, quels sont les critères pour obtenir de bonnes entrées en matière et ce qui pourrait étonner les élèves.

D'après Goudjons, dans son ouvrage *Frontalunterricht neu entdeckt*, l'entrée en matière se définit de la manière suivante :

Mit dieser Bezeichnung kann sowohl der Stundenbeginn als auch der Einstieg in eine neue Thematik oder Fragestellung gemeint sein. Für beide Situationen gilt : der Einstieg soll « die Schüler für das Thema und das Thema für die Schüler erschliessen. Er dient der Motivation und der Problemstellung, hat also sowohl eine affektive als auch eine kognitive Dimension (nicht selten sogar eine psychomotorische. ¹³⁹

De même, il faut poser les critères d'une bonne entrée en matière et s'interroger sur les effets que celle-ci peut entraîner.

Den Schülern und Schülerinnen wird ein möglichst einsichtiger und klarer Orientierungsrahmen gegeben. Wie bei einer Reisegruppe erklärt der Leiter am Anfang : was ist das Ziel, wohin geht die Reise ? Was kann man dadurch gewinnen, wozu ist das gut, was ist der Nutzen ? Statt fehlende Motivation, Lernunlust und Widerstand den Schülern anzulasten, ist es hilfreicher, sich zu fragen, ob man die eben gestellten Fragen eigentlich den Lernenden plausibel beantwortet hat. Durch einen klaren Orientierungsrahmen wird der geplante Unterrichtsablauf transparent, die Inhalte, die Methoden und Schritte werden erklärt, Sinn und Verbindlichkeit der Arbeit gesichert. Aber auch die emotionale und motivationale Seite wird betont : Was macht daran vielleicht besonderen Spass, was ist eine « schwierige Nuss », mit welchen Hindernissen und Hürden müssen wir rechnen?¹⁴⁰

L'entrée en matière conduit aussi vite que possible au cœur du sujet ou de l'objet de la leçon. Or, il faut éviter des entrées en matière peut-être surprenantes, mais qui ont peu d'effet et ne mettent en avant que des aspects secondaires. Ce qui importe, c'est de poser de véritables questions qui montreront aux élèves la direction que prendra la suite de la leçon. Grâce à l'observation des objets d'apprentissage (« Lerngegenstände »), tels que des médias ou simplement le tableau, l'attention de l'apprenant doit être retenue non pas pour une courte durée, mais pour un bon moment. Ils sont la cause d'un effet d'apprentissage, car ils peuvent susciter la curiosité des élèves. Toutefois, il faut se méfier, car tous les objets d'observation ainsi que les médias ne peuvent entraîner le résultat souhaité. Les contenus d'apprentissage contiennent souvent des idées, et doivent être rendus perceptibles et être compris. Dès lors, deux critères doivent être remplis.

Anschauungsmittel müssen den Inhalt in seiner Struktur angemessen abbilden (d.h ; Sie sollen isomorph sein) und sie müssen die didaktische Absicht (z.b. in einer bestimmten Lerngruppe) auch tatsächlich einlösen (sie sollen valide sein).¹⁴¹

¹³⁹PETERSEN Jörg, REINERT Gerd-BODO, Gonschorek Gernot, Schneider Susanne, *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*, Donauwörth, Auer Verlag, 2006, p.215.

¹⁴⁰ *op.cit.*, Goudjons, p.160.

¹⁴¹ *Ibid*, p.153.

Après avoir défini l'importance d'un début de leçon, il va de soi que nous nous préoccupons des différents matériaux que l'on peut utiliser à cette fin et aux réactions qu'ils peuvent susciter auprès des élèves, que ce soit au début ou au cours de la leçon. L'objet d'apprentissage ne doit pas nécessairement être « original » ou spectaculaire, parfois des objets d'apprentissage simples, comme des images peuvent être plus judicieux et apporter plus d'effets. Ce qui importe, c'est le choix approprié de l'objet d'apprentissage utilisé ainsi que le résultat obtenu.

Commençons tout d'abord par analyser l'intérêt de l'utilisation de la *mindmap*, à savoir une carte heuristique, en tant qu'entrée en matière.

Il est maintenant établi que le recours à une mindmap peut aider les étudiants à organiser leurs idées et à obtenir une meilleure compréhension des concepts en jeu. En effet, alors que le travail à l'aide de plans séquentiels traditionnels peut s'avérer problématique pour certains types d'étudiants, le mind mapping, autorisant une organisation plus libre et non linéaire de l'information, convient souvent mieux aux étudiants préférant une approche visuelle des données.¹⁴²

Par cette approche, l'élève peut élaborer lui-même et visualiser les termes clés du sujet qui sera entamé au cours de la leçon et cela lui facilitera la compréhension de ces derniers.

Dans un même esprit, il est important de s'intéresser à l'emploi des images. Au vu des nombreuses images reçues par la publicité, la télévision, *etc.*, l'utilisation de ces dernières ne doit en aucun cas être une sorte de distraction et inciter à la simple consommation. En effet, l'emploi de l'image n'a de sens que lorsque l'élève s'y intéresse et veut l'analyser.

Die optische Darbietung von Bildern wird dabei in sprachliche Informationen eingebettet. Auge und Ohr werden aktiviert, Informationen werden mehrkanalig aufgenommen. Die Schüler und Schülerinnen sind durch Bilder, die im Rahmen verbaler Präsentationen angeboten werden, doppelt aktiv : Sie verarbeiten die Informationen der Wortsprache des Lehrers und entschlüsseln gleichzeitig den « Übersetzungsvorgang » der bildsprachlichen Zeichen. Dazu brauchen sie allerdings Zeit und ggf. auch Anleitung, sich intensiv mit einem Bild zu beschäftigen.¹⁴³

De même, l'enseignant peut avoir le même effet et les mêmes chances d'obtenir d'excellents résultats en s'intéressant à d'autres médias tels que des films, des vidéos ou autres. Toutefois, il faut également être prudent en incérant ce type de matériaux dans sa planification d'une leçon et prendre garde à ne pas transformer ce moment en simple séance de cinéma ou cinq minutes de détente.

¹⁴² <http://www.mindmapping.com/fr/le-mind-mapping-au-service-de-lenseignement.php>.

¹⁴³ *Op. cit.*, Gudjons,p.180.

Cette activité doit être constituée de sorte qu'elle rende les élèves actifs et soit profitable pour le reste de la leçon :

Beobachtungsaufgaben, gezielte Fragen zum Film, Unterbrechung der Vorführung an geeigneten Stellen mit dem Auftrag Fortsetzungsmöglichkeiten zu überlegen, Kritik des Filmes, Wiederholung einzelner Passagen, Stoppen zu Standbildern, die genauer analysiert werden u.a.m sind Möglichkeiten, solches Bildmaterial, um seinem Informationsgehalt gründlich auszuwerten¹⁴⁴.

Hormis des tableaux bien organisés, des images, des extraits de film, une chanson peut finalement s'avérer être une autre bonne entrée en matière, car elle est « un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone »¹⁴⁵.

Le choix de chansons très récentes renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui. Elles peuvent contribuer à consolider la complicité entre enseignants et apprenants dans le projet d'apprentissage.¹⁴⁶

La chanson se présente ainsi comme un lien avec la culture française et souvent, elle est perçue comme étant une source de plaisir et de divertissement aux yeux des élèves. De même, elle peut être reliée à la littérature française par ses thèmes et par ses formes, l'on pourrait également considérer que la chanson française est une poésie, un art. Pourquoi ne l'utiliserait-on donc pas afin de la comparer avec les grands textes littéraires ?

¹⁴⁴ *Ibid*, p.182.

¹⁴⁵ http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch chansons.pdf.

¹⁴⁶ *Ibid*.

4.2. L'importance de la présence de l'enseignant en tant que guide au cours de l'analyse textuelle

Avant d'entamer un tel voyage, l'enseignant doit ainsi se préparer et s'interroger sur la façon dont il procédera et d'après Jean-Louis Dufays, il est nécessaire de se poser les questions suivantes :

D'où partons-nous ? Où voulons-nous aller ? Quelles étapes pouvons-nous prévoir ? Quelles ressources sont disponibles ? Quels sont les rôles dévolus à chacun ? Comment s'assurer que nous serons bien parvenus là où nous voulions aller ? Comment éviter les décrochages en cours de route ?¹⁴⁷

Ces questions sont importantes et présentent notamment « les conditions et les voies du bon sens pédagogique », « elles impliquent aussi, de la part du professeur, une bonne maîtrise des cartes et des boussoles de son métier, surtout s'il navigue en terre inconnue »¹⁴⁸.

Dans l'introduction, nous avons également défini les craintes et les réticences que les élèves peuvent éprouver en étant confrontés à un texte littéraire, il faut ainsi se demander quelle attitude l'enseignant doit adopter dans ce genre de situation.

Confrontés à un texte, au moment où ils doivent émettre des hypothèses de lecture, les élèves ont souvent de vagues intuitions, mais ils ne trouvent pas les mots pour les exprimer. Si l'enseignant n'aide pas à leur verbalisation, ces pensées latentes s'effaceront sans avoir pris forme. C'est dans cette situation que la démarche maïeutique devient particulièrement féconde, car « Les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée ; ils lui donnent naissance. » L'enjeu est de la ciseler en convoquant et en interrogeant ses présupposés. Cette explication implique chez l'élève des choix successifs caractéristiques d'une pensée vivante.¹⁴⁹

Cette idée va de pair avec la théorie du constructivisme issue des travaux de Piaget qui souligne que l'élève est lui-même capable d'acquérir de nouvelles connaissances à partir de celles qu'il possède déjà. Toutefois, il a besoin de l'enseignant pour lui faciliter cette tâche. L'enseignant omniscient devient alors le guide des élèves et se trouve à leurs côtés pour qu'ils accèdent au savoir ; il développe des activités qui non seulement susciteront leur curiosité, mais qu'ils seront capables d'effectuer seuls. Il n'est pas celui qui présente le savoir aux élèves, mais celui qui les interroge afin qu'ils puissent eux-mêmes tirer leurs propres conclusions sur le sujet. En outre, il ne faut pas oublier les élèves en cours de route et toujours veiller au caractère complexe de certains textes qui peut alors être la cause d'une forte démotivation et de découragement. L'enseignant doit ainsi en permanence rechercher la familiarité dont nous avons parlé au préalable, car

¹⁴⁷ *Op.cit.*, Jean-Louis Dufays, p.168.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *op.cit.* Annie Rouxel, p.37.

elle « contribue également au plaisir et au désir d'étudier »¹⁵⁰ et permettra aux élèves de comprendre le sens d'un texte. Dans un même esprit, l'enseignant doit soutenir ses élèves dans l'accomplissement de ces activités et leur donner des pistes afin qu'ils trouvent la solution recherchée.

Dans un même esprit, il est intéressant de poser un regard sur les travaux de Lev Sermionich Vygotsky. En effet, dans son œuvre majeure *Pensée et langage*, ce psychologue russe met en avant

Le rôle essentiel de la médiation pédagogique et a déterminé expérimentalement une zone où les apprentissages se situent entre ce que l'élève est capable d'effectuer avec un adulte et ce qu'il est capable de réaliser seul.¹⁵¹

Il est ainsi nécessaire de proposer des activités complexes et l'enseignant doit dès lors, pour réussir à rendre les élèves de plus en plus autonomes, « s'efforcer d'investir dans cette zone du développement proximal »¹⁵² pour qu'il franchisse le palier de ce qu'il est déjà capable de faire seul pour qu'ils essaient d'atteindre un nouveau palier.

Le choix des textes ainsi que l'élaboration d'un défi pour les élèves ne suffisent pas forcément à maintenir l'intérêt des élèves. La possibilité d'être dépaycé et de voyager par la littérature est en effet fortement concurrencée par les médias et se voit souvent comme étant démodée et poussiéreuse à côté de ceux-ci. C'est là qu'intervient l'enseignant qui doit à tout prix susciter la motivation des jeunes adolescents qui se trouvent devant lui.

Aussi faut-il en permanence s'interroger sur la manière de susciter et de maintenir chez les élèves cet élan de curiosité qui les soutiendra dans l'effort et les aidera à vaincre un possible découragement. Quelle promesse d'intelligence et d'émotion peut offrir à des adolescents l'étude des textes littéraires ?¹⁵³

Il faut donc développer des activités qui répondront à leurs capacités intellectuelles, mais qui posséderont également un facteur de divertissement. Pour Annie Rouxel, le rôle de l'enseignant est ainsi de « travailler la motivation ». Il faut donc inciter les élèves à vouloir participer à la découverte de ce nouveau monde par un sujet et des connaissances qui pourraient les intéresser.

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*, p.18.

c. Quelques exemples concrets et pistes de travail

Au cours d'une dernière partie, nous présenterons quelques exemples concrets de cours de littérature qui mettent en avant différentes pistes que l'on pourrait suivre dans l'enseignement de la littérature et issues d'une expérience personnelle et professionnelle que j'ai pu tester depuis 2015. En effet, il aurait été impossible de tester toutes les pistes évoquées dans ce travail en si peu de temps. Mais ces quelques pistes pourraient servir d'outil ou du moins d'idée aux enseignants de français.

1. *À la recherche du sentiment amoureux*

Au cours de mon stage pédagogique, j'étais titulaire d'une classe de 3^eD qui rejetait impérativement la littérature française et qui ne s'y intéressait guère, voire pas du tout. Ainsi, j'ai pris l'initiative d'inclure une séquence littéraire thématique d'évasion s'intitulant « À la recherche du sentiment amoureux dans la littérature française » en vue de l'élaboration de mon projet de mémoire pédagogique. Ce projet avait ainsi pour objectif de confronter l'approche thématique à l'approche chronologique et de voir si cette méthode susciterait davantage la motivation des élèves et de leur faire aimer la littérature en découvrant le thème du sentiment amoureux et de ses différentes formes tout en la reliant au quotidien des élèves par des entrées en matière modernes. Ce travail était structuré de sorte que les textes choisis dépassaient le niveau visé en classe de 3^e étant donné que cette classe avait un niveau de français et une capacité d'analyse littéraire très poussée : je me suis ainsi permis de choisir des textes qui allaient au-delà du programme de la 3^e en me focalisant surtout sur la thématique du sentiment amoureux.

C'est ainsi que j'ai fait les choix suivants, au niveau de la structure générale, cette séquence se présentait de la manière suivante :

Pour la rencontre amoureuse :

- Victor Hugo, *Les Misérables* (La rencontre entre Cosette et Marius)
- *La Princesse de Clèves* (La rencontre entre la Princesse de Clèves et le Duc de Nemours)
- *L'Education sentimentale* (La rencontre entre Frédéric Moreau et Madame Arnoux)

Pour les diverses formes de l'amour :

- L'amour parfait : *Je t'aime* de Paul Eluard
- L'amour grotesque : *Une Charogne* de Charles Baudelaire
- L'amour malsain : *Nana* de Zola/*Le père Goriot* de Balzac/ *Phèdre* de Racine/*Nous sommes cruels* de Camille de Peretti

Et finalement pour la rupture amoureuse :

- *Le pont Mirabeau* d'Apollinaire ; *Notre Vie* de Paul Eluard

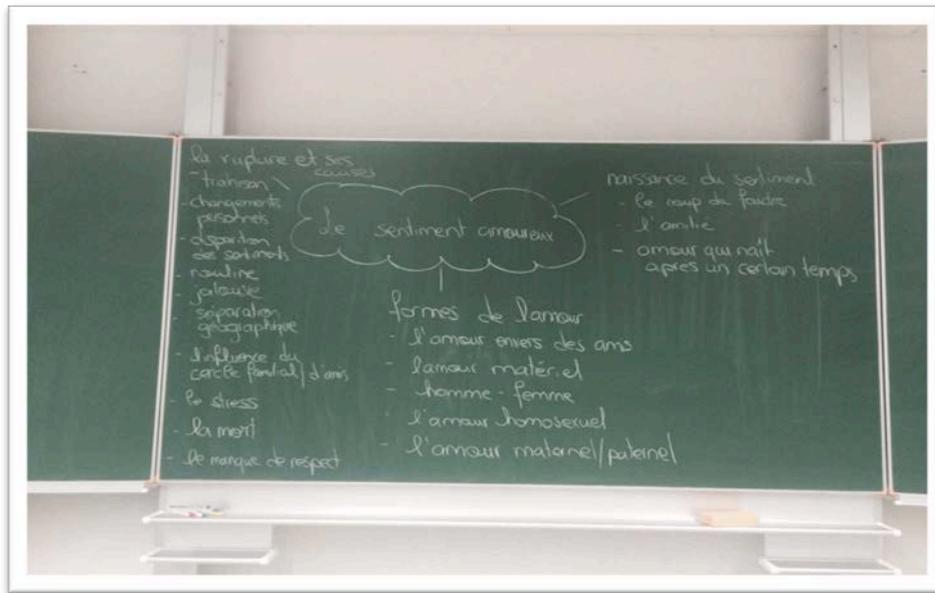
Au niveau de la structure et de la planification, voici la structure détaillé de chaque leçon.

Sujet de la leçon 1 : À la découverte du sentiment amoureux

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• À la découverte du sentiment amoureux | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Méthode : Mindmapping• Objectif : S'interroger sur la question du sentiment amoureux et en dégager la naissance, les formes et les causes de la rupture |

Description et analyse

Une première leçon consistait à élaborer une mindmap approfondissant les trois grandes étapes de ce projet et qui permettrait aux élèves d'être impliqués dès le début. J'ai noté l'expression « Le sentiment amoureux » au tableau et par le biais d'un questionnement guidé, j'ai invité les élèves à répondre aux questions suivantes :



Comment l'amour naît-il ? Quelles différentes formes d'amour existe-t-il ? Quelles sont les causes d'une rupture ?

Sujet de la leçon 2 (leçon double): La rencontre amoureuse

Extrait : La rencontre entre Cosette et Marius dans *Les Misérables*

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Entrée en matière : Extrait du film <i>The fault in our stars</i>¹⁵⁴• Analyse de l'extrait littéraire | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Compréhension orale à l'aide d'un questionnement guidé• Objectif : Visionner et analyser la rencontre amoureuse dans un extrait de film permettant de faciliter ainsi l'analyse des extraits littéraires à suivre.• Compétence : Compréhension de l'écrit• Méthode : questionnaire ciblé et travail en binôme• Objectifs : dégager le portrait de Cosette et relever les caractéristiques de la rencontre amoureuse |

¹⁵⁴ J'avais choisi cet extrait, parce que le film avait été nommé à plusieurs reprises dans le questionnaire des élèves et ils étaient enthousiastes de voir que j'avais pris en compte leurs suggestions personnelles.

Description et analyse

Comme entrée en matière, j'avais choisi un extrait du film de *The fault in our stars*. Je l'ai montré à la classe et les élèves ont dû analyser la rencontre amoureuse à l'aide d'un **questionnaire qui leur servirait de guide**¹⁵⁵. Cette approche a bien fonctionné et les élèves ont aimé analyser l'extrait du film.

La suite du cours consistait à analyser la rencontre entre Marius et Cosette dans *Les Misérables* de Victor Hugo. J'avais élaboré un questionnaire qui servirait de ligne directrice pour l'analyse de l'ensemble de l'extrait.¹⁵⁶ Après la lecture du texte, j'ai demandé aux élèves quel type de rencontre cet extrait mettait en avant et ensuite je les ai laissés **travailler en binômes** afin de tracer le portrait de Cosette. Finalement, j'ai noté leurs éléments de réponse au tableau et je les ai guidés afin qu'ils dégagent le caractère divin de Cosette.

La classe a réellement pris plaisir à analyser la divinisation de Cosette dans cet extrait et - grâce au questionnaire et à quelques questions ciblées - les élèves ont su relever des éléments très pertinents du coup de foudre. Toutefois, je n'ai pas pris garde à suivre l'ordre du texte en notant leurs réponses au tableau, j'aurais dû faire attention à cet aspect pour que la correction du portrait soit plus structurée¹⁵⁷.

Au cours de la deuxième leçon, nous avons poursuivi l'analyse de cet extrait. Pour chaque question, j'ai laissé les élèves travailler **quelques minutes en binômes** et ensuite nous avons corrigé leurs réponses oralement. Ils travaillaient sérieusement et n'avaient pas de mal à trouver les éléments de réponse.

À la fin de la leçon, une discussion très intéressante a été lancée sur le fait qu'il était impossible de parler de coup de foudre dans cet extrait, car l'auteur ne livrait pas le point de vue de Cosette.

J'ai finalement distribué l'extrait présentant la rencontre amoureuse entre la princesse de Clèves et le duc de Nemours à la moitié de la classe, et celui de la rencontre entre Frédéric Moreau et Madame Arnoux à l'autre moitié. En tant que devoir à domicile, les élèves devaient lire le texte et rechercher l'explication des mots qu'ils ne comprenaient pas.

¹⁵⁵ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e pour le questionnaire, pp. 116-117.

¹⁵⁶ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e pour le portrait, p.119-120.

¹⁵⁷ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e pour le portrait, p.119.

Sujet de la leçon 3 : La rencontre amoureuse

Extrait 1 : Rencontre entre la Princesse de Clèves et le Duc de Nemours

Extrait 2 : Rencontre entre Frédéric Moreau et Madame Arnoux

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Analyse de l'extrait littéraire• Guider les élèves dans leur travail• Correction orale | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Compréhension de l'écrit• Méthode : Questionnaire guidé et travail en travail en groupe• Objectif : Relever et analyser les caractéristiques de la rencontre amoureuse |

Au cours de la leçon suivante, j'ai réparti **la classe en groupes de 4-5** afin qu'ils répondent aux questions jointes et présentent leurs réponses 15 minutes après.

La plupart des élèves se sont immédiatement mis au travail et ont essayé de répondre aux questions. Cependant, certains groupes étaient assez bruyants par moments et ne travaillaient pas sérieusement. J'ai dû les rappeler à l'ordre à plusieurs reprises.

D'autres groupes avaient parfois du mal à trouver certaines réponses. Afin de remédier à ce problème, j'ai fait des allers-retours dans la classe et je les ai aidés à chercher les éléments de réponse en leur **posant des questions ciblées**. Peut-être qu'il était un peu trop tôt pour faire travailler les élèves seuls et qu'il aurait mieux valu avoir recours à cette méthode après quelques semaines.

Au bout de 15 minutes, nous avons procédé à **la mise en commun** des réponses sur les deux textes. Un groupe devait chaque fois présenter l'extrait qu'ils avaient lu et les autres groupes devaient répondre à une ou deux questions. Mon rôle était alors de compléter les réponses des élèves et de les rendre attentifs à certains éléments d'analyse.

Cette leçon s'est terminée sur une discussion qui avait pour objectif de relier ce *topos* littéraire à la réalité: j'ai demandé aux élèves si ce type de rencontre pouvait exister dans la réalité ; certains élèves n'y croyaient pas du tout, d'autres avaient un avis partagé sur la question. Un élève a dit « Mais Madame, pour tomber amoureux, il faut apprendre à connaître une personne et son caractère et on ne peut pas l'aimer immédiatement ». Sur ce, une fille a répondu « Mais non, on regarde d'abord le physique et on peut être amoureux de la personne ». La conclusion des élèves a été que le coup de foudre pouvait exister, mais qu'il était assez rare et la plupart étaient d'avis qu'il fallait surtout apprendre à connaître une personne pour pouvoir être amoureux.

Sujet de la leçon 4 : La rencontre amoureuse en tant que *topos littéraire*

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel sur les deux extraits de la leçon précédente• Synthèse sur la rencontre amoureuse | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Travail en binôme : brainstorming• Objectif : relever les éléments communs des différents textes et de dégager ainsi les caractéristiques du coup de foudre en littérature |

Une dernière leçon, juste avant les vacances de Pâques, avait pour objectif d'expliquer pourquoi le coup de foudre se définissait comme **un *topos littéraire***. À mes yeux, cette dernière partie était également importante, car il s'agissait de faire un bilan de cette première étape du projet et un récapitulatif du coup de foudre tel qu'il était présenté par les trois auteurs. J'ai donné **10 minutes aux élèves** afin qu'ils essaient de trouver les caractéristiques du coup de foudre à l'aide d'exemples issus des trois textes que nous avons traités¹⁵⁸ et nous avons ensuite corrigé ce travail ensemble.

Nous avons entamé l'étape suivante du projet, à savoir les formes de l'amour, après les vacances de Pâques.¹⁵⁹

Sujet de la leçon 5: l'amour infini

Poème : *Je t'aime* de Paul Eluard

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel sur la rencontre amoureuse• Entrée en matière : « Je t'aime pour... » • Analyse du poème | <ul style="list-style-type: none">• Compétence: Expression orale• Méthode : Travail en silence et mise en commun• Objectifs : Dégager les raisons de l'amour • Compétence : Compréhension de l'écrit• Méthode : jeu de questions-réponses• Objectif : dégager le thème de l'amour parfait et gratuit ; lien entre la vie de l'auteur et le texte |

¹⁵⁸ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e pour la synthèse, p.124.

¹⁵⁹ Cette étape se voyait comme le cœur de mon projet et avait pour objectif de présenter les différentes facettes du sentiment amoureux aux élèves par le choix de plusieurs chefs d'œuvre de la littérature française.

Description et analyse

Pendant les deux premières minutes, un élève a dû **rappeler la synthèse effectuée** au sujet du coup de foudre. Ensuite, j'ai distribué le premier poème que nous allions analyser. Cette fois-ci pour **l'entrée en matière**, j'avais décidé de partir de l'expérience et des apports personnels de la classe. Ainsi, j'ai inscrit les paroles « je t'aime pour ¹⁶⁰» au tableau et j'ai laissé deux minutes aux élèves pour compléter ce début de phrase¹⁶¹.

Ils ont rapidement trouvé un grand nombre d'idées que nous avons **notées sous forme de mots-clés au tableau**. Or, ce que j'aurais pu faire aurait été d'organiser ce remue-ménages en tant que mindmap afin que le visuel soit mieux pris en compte.

Étant donné qu'il s'agit d'un poème assez court, j'ai procédé à une analyse linéaire et j'ai guidé les élèves par un jeu de **questions-réponses**. À ma grande surprise, ils ont très bien su répondre aux questions ciblées et bien analyser les images de ce poème. En entendant leurs réponses, j'étais très admirative et surprise. Je voyais clairement qu'ils appréciaient le poème choisi et qu'ils prenaient un véritable plaisir à le découvrir.

À la fin de la leçon, ma tutrice a même félicité les élèves de leur travail en leur disant qu'ils travaillaient aussi bien voire mieux que certaines classes littéraires.

Or, ce qui laissait à désirer de ma part au cours de cette leçon c'était un apport biographique plus précis dès le début de la leçon. Il aurait fallu présenter la vie d'Eluard et la perte de sa femme avant d'entamer l'analyse de ce poème ; cela aurait certainement facilité l'analyse de certaines images.¹⁶²

¹⁶⁰ Ce début de phrase devait faire référence au poème d'Eluard, naturellement nous ne pouvons pas toujours expliquer pourquoi nous aimons une personne.

¹⁶¹ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e pour le l'entrée en matière p.127.

¹⁶² J'avais prévu d'évoquer la vie de l'auteur au cours de l'analyse, mais j'ai rapidement remarqué que cela constituait un désavantage pour l'analyse et justement pour que les élèves soient capables de tracer le lien entre la vie de l'auteur et ce poème. A partir de ce moment, j'ai essayé d'intégrer les éléments biographiques nécessaires dès le début de la leçon

Sujet de Leçon 6 : L'ambiguïté du sentiment amoureux

Poème : *Une Charogne* de Charles Baudelaire

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">Présentation de la vie de l'auteur et de sa relation avec Jeanne DuvalEntrée en matière : « Je t'aime, mais... » | <ul style="list-style-type: none">Méthode : Cours magistralCompétence : Expression oraleMéthode: Travail individuel des élèves, mis en communObjectif : Relever l'ambiguïté du sentiment amoureux¹⁶³ |
| <ul style="list-style-type: none">Lecture du poème et explication du vocabulaire | |

Description et analyse

La leçon a commencé par une brève **présentation de la vie de l'auteur** et de sa relation avec Jeanne Duval en vue de l'analyse du poème *Une Charogne*.

J'ai ensuite noté la phrase « **Je t'aime, mais...** » au tableau et les élèves avaient **deux minutes pour compléter** cette phrase par leurs propres idées et leurs expériences personnelles¹⁶⁴.

Par la suite, j'ai abordé le poème en demandant aux élèves s'ils savaient ce qu'était une charogne et pour quelles raisons un homme pouvait comparer sa bien-aimée à la carcasse d'un animal. Finalement, nous avons lu le poème et nous en **avons expliqué le vocabulaire** inconnu sans quoi l'analyse en aurait été impossible.

Sujet de la leçon 7 : l'ambiguïté du sentiment amoureux

Poème : *Une charogne* de Charles Baudelaire :

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">Analyse de l'extrait littéraire | <ul style="list-style-type: none">Compétence : Compréhension de l'écritMéthode : Questionnaire ciblé et travail en travail binôme sur les champs lexicaux de la beauté et de la laideurObjectifs : Relever l'ambiguïté du sentiment amoureux |
| <ul style="list-style-type: none">Discussion | <ul style="list-style-type: none">Compétence : Expression oraleObjectif : Analyser un sujet de manière objective et donner son avis personnel |

¹⁶³ voir annexe 10, cahier d'élève, pour cette entrée en matière, p.127.

¹⁶⁴ L'entrée en matière était établie de sorte à ce que les élèves puissent établir un parallèle avec celle qui avait précédé l'analyse du poème « je t'aime » en notant la phrase « je t'aime, mais... » au tableau.

Description et analyse

Un des élèves a d'abord dû effectuer **un bref rappel de la vie de Baudelaire** et ensuite nous sommes passés à **l'analyse du poème**.

J'ai laissé 10 minutes aux élèves afin qu'ils puissent répondre aux deux premières questions. Nous avons corrigé oralement la première et ensuite j'ai noté les éléments de réponse de la deuxième question au tableau en divisant celui-ci en deux parties comportant d'un côté les images faisant partie **du champ lexical de la beauté et de l'autre côté celles faisant partie de celui de la laideur**¹⁶⁵. Finalement, nous nous sommes intéressés au thème de la déclaration d'amour à rebours.

Pour conclure cette leçon, j'ai demandé **l'avis personnel** des élèves pour savoir lequel des deux poèmes (de Baudelaire et d'Eluard) leur semblait le plus proche de la réalité et leurs réponses étaient très intéressantes : en effet, pour certains, le sentiment amoureux tel qu'il était décrit par Eluard est absurde, irréaliste et « comme dans les films ». D'autres trouvaient que le début d'une relation peut se présenter tel qu'Eluard l'a présenté, mais que ce sentiment s'apaise avec le temps. En ce qui concerne le sentiment amoureux décrit dans «*Une charogne*» les avis étaient également partagés¹⁶⁶.

Une élève qui ne participe pas souvent au cours a levé le doigt et a affirmé : « Mais madame, cet amour est beaucoup plus pur et réel, le poète accepte la femme qu'il aime avec ses défauts et peint ses défauts et sa laideur dans ce poème afin de lui déclarer son amour, dans la vie réelle on ne peut pas choisir qui on aime. »

Au fur et à mesure je voyais vraiment que le sujet que j'avais choisi amenait les élèves à réfléchir et établir des parallèles avec leur vécu ou leurs connaissances personnelles.

Après l'analyse de ce poème, le projet se dirigeait vers les aspects négatifs de l'amour en ayant pour objectif de mettre en avant les sentiments néfastes et destructeurs que l'amour pouvait susciter chez l'homme ou la femme.

À cette étape du projet, je voulais également introduire le thème de l'homosexualité. Le mariage homosexuel ayant été une thématique très actuelle au cours de l'année 2014/2015. Toutefois, il était très difficile de trouver adéquat qui serait non seulement relié à l'actualité, mais aussi aux aspects négatifs de l'amour. Au bout de quelques

¹⁶⁵ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e p.131.

¹⁶⁶ Quelques élèves étaient choqués des comparaisons utilisées par le poète et ont affirmé que si on souffre tellement à cause d'une femme on ne peut pas rester dans une telle relation et que si on souffre de l'amour d'une femme ou d'un homme, on doit envisager la rupture.

recherches, j'ai finalement décidé d'aborder un extrait du roman *Nana* d'Emile Zola et de choisir un texte d'actualité utilisé pour les examens oraux de 1^{re}¹⁶⁷.

Sujet de la leçon 8 : L'amour homosexuel

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Entrée en matière : Texte d'actualité• Introduction sur la vie de Zola et résumé du roman <i>Nana</i> | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : compréhension de l'écrit et expression orale• Méthode : Travail individuel• Objectifs : dégager les idées principales du texte |

Description et analyse

J'ai procédé comme lors d'un véritable examen oral. J'ai distribué le texte aux élèves et je leur ai donné 20 minutes afin qu'ils puissent le lire, prendre des notes et répondre oralement aux questions jointes. Les élèves étaient motivés, concentrés et ils prenaient ce travail très au sérieux, car ils voulaient bien réussir afin de savoir s'ils avaient déjà le niveau que l'on exige d'un élève de 1^{re} à l'oral.

Au bout de 20 minutes, j'ai interrogé un élève pour qu'il résume le texte et deux autres élèves pour qu'ils répondent aux questions jointes. Ce travail n'avait pas été très difficile pour eux. En effet, le premier élève a été capable de résumer le texte en 3-4 phrases et les deux autres élèves ont essayé de répondre au mieux à leur question. Pour chaque question, les autres élèves ont aidé à en établir la correction.

Il me semble qu'il s'agissait là de l'entrée en matière que les élèves ont le plus appréciée et qui a retenu toute leur attention. Ils voulaient vraiment voir s'ils étaient capables d'analyser ce texte destiné aux classes de première. Il faut encore une fois souligner la notion de « défi » qui a clairement suscité leur motivation. De même, je voyais dans leur regard qu'ils étaient fiers de donner de bonnes réponses.

La suite de la leçon portait **sur la vie d'Émile Zola, le naturalisme et proposait un résumé du roman *Nana***. J'ai finalement distribué l'extrait choisi et les élèves devaient répondre aux questions en vue de la prochaine leçon. Pour moi, il était clair que désormais je pouvais décider de laisser les élèves analyser par eux-mêmes un tel extrait et qu'ils seraient parfaitement capables de le faire.

¹⁶⁷ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e: ce texte mettait en avant les arguments de la droite contre le mariage homosexuel et avait ainsi pour objectif de montrer aux élèves que l'homosexualité n'est pas acceptée par une partie importante de la société française, p.132.

La leçon suivante consistait d'abord en un rappel des sujets principaux de la leçon précédente. Nous sommes ensuite passés à la correction de leur devoir à domicile¹⁶⁸.

Sujet de la leçon 9: les côtés néfastes de l'amour

Extrait : *Nana* d'Émile Zola

- Analyse de l'extrait littéraire

- Compétence : Compréhension de l'écrit
- Méthode : Questionnaire guidé et travail à domicile
- Objectifs : Correction des travaux à domicile et comparer l'homosexualité présentée dans le roman à la réalité du XIXe siècle

Or, en préparant, toutes les réponses aux questions, j'ai constaté que je m'étais trompée dans la formulation de l'une des questions en confondant les personnages de Nana et Satin¹⁶⁹. Ce faux pas a naturellement perturbé les élèves et ils avaient du mal à répondre à cette question. Cela était dommage, car ils avaient réussi à bien travailler pour répondre aux autres questions et mon erreur constituait un obstacle qui les empêchait de mener à bien leur travail.

Malgré tout, l'objectif de cette activité a été atteint et, grâce à cet extrait, les élèves ont non seulement su mettre en avant **la jalousie, mais aussi la colère et la fureur que peut susciter le sentiment amoureux.**

À la fin de la leçon, nous en sommes revenus au texte d'actualité. L'extrait que j'avais choisi présentait l'homosexualité comme étant parfaitement acceptée par la société. Je voulais qu'à partir de notre texte d'actualité ainsi que des apports sur le naturalisme les élèves s'interrogent sur la question de l'homosexualité au XIXe siècle en répondant à ces questions : croyez-vous que l'image que Zola nous donne de l'homosexualité est celle qui correspond à la réalité du XIXe siècle ? Pourquoi a-t-il donc raconté une telle histoire ?

Les élèves avaient un peu de mal et ont hésité à répondre au début. J'ai alors procédé à un rappel sur les idées principales du texte *Mariage gay, droit ou hérésie*. Ceci a permis aux élèves d'établir une comparaison. Par la suite, ils ont trouvé des réponses.

¹⁶⁸ Pour chaque réponse, j'ai interrogé un élève. Si des éléments de réponses manquaient, j'interrogeais d'autres élèves afin de compléter.

¹⁶⁹ Voir annexe 10, pour le questionnaire, cahier d'élèves, p.136.

Sujet de la leçon 10: Le sentiment amoureux comme un sentiment destructeur et malsain¹⁷⁰

Extrait : *L'agonie du père Goriot de Balzac*

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Présentation de l'auteur et du roman• Entrée en matière : « Pour moi, mes parents... »• Lecture du texte et explication du vocabulaire | <ul style="list-style-type: none">• Méthode : Cours magistral• Compétence : Expression orale• Méthode : Travail individuel• Objectif : Mettre en avant l'amour inconditionnel des parents pour leurs enfants |

Description et analyse

Après avoir introduit l'auteur et fait un résumé du roman, j'ai inscrit la phrase suivante au tableau : « **Pour moi, mes parents...** ». Les élèves avaient deux minutes pour la compléter en se basant sur leur expérience personnelle¹⁷¹.

Cependant, j'ai remarqué assez vite que la motivation des élèves laissait fortement à désirer et qu'ils n'avaient pas très envie de travailler, qu'ils mettaient beaucoup de temps à trouver des idées.

Lorsque nous avons procédé à **la mise en commun** de leurs idées, certains élèves étaient malgré tout réveillés et ont aimé partager le fait que pour eux leurs parents feraient absolument tout, qu'il s'agisse de venir les chercher à une fête à 3h du matin ou de les conduire n'importe où chaque week-end afin qu'ils puissent sortir en toute sécurité.

Nous avons ensuite **lu le texte, expliqué quelques mots difficiles** et les élèves ont répondu aux deux premières questions. Toutefois, nous n'avons plus eu le temps de les corriger et en tant que devoir à domicile, les élèves ont également dû répondre aux questions 3 et 4.

¹⁷⁰ L'amour ne pouvait plus être synonyme de bonheur, mais devenait destructeur et rendait fou l'être humain et comment seule la mort pouvait délivrer le personnage.

¹⁷¹ Voir annexe 1, cahier d'un élève de 3^e, p.127.

Sujet de la leçon 11 : L'amour malsain

Extrait : *Le père Goriot* de Balzac

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel sur la vie de l'auteur et résumé du roman• Analyse de l'extrait littéraire | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Objectif : Correction des devoirs à domicile et analyse de l'amour à sens unique qui conduit au délire |

Description et analyse

La leçon a d'abord débuté par **un rappel de l'histoire du Père Goriot**, ensuite ont suivi d'un **contrôle des devoirs à domicile** ainsi que de la **correction de ces derniers**. Cependant, nous avons mis longtemps à corriger la deuxième question¹⁷². Même si les élèves avaient tous fait leurs devoirs, ils ne les avaient probablement faits que superficiellement. Je devais les diriger par un questionnement guidé et leur dire d'aller voir à telle ou telle ligne afin de me fournir les adjectifs correspondants.

Ce manque de motivation ralentissait nettement le rythme de ma leçon, et contrairement aux autres leçons, seuls trois ou quatre élèves participaient au cours. De plus, étant dépassée par cette attitude, j'avais beaucoup de mal à redresser la barre et à relancer le rythme. Nous avons tant bien que mal réussi à parcourir le texte, mais je ne détectais plus aucune motivation de la part des élèves.

Malheureusement, il faut également critiquer l'extrait choisi dans le *Père Goriot* ainsi que l'élaboration de mon questionnaire. L'extrait que j'avais choisi ne montre qu'une partie du délire du père Goriot et il était difficile de mettre en avant cet état. Je n'aurais pas dû couper l'extrait tel que je l'avais fait, mais choisir de présenter l'extrait jusqu'à la mort du protagoniste; cela aurait permis d'illustrer davantage cet état de délire. Le résultat était que les élèves avaient ainsi beaucoup de mal à suivre le cours et que je ne parvenais pas à conserver leur attention.

De même, j'aurais dû mieux élaborer le questionnaire dont les éléments de réponse se croisaient par moment, ce qui rendait l'ensemble de l'analyse un peu moins cohérente¹⁷³. Ce faux pas souligne parfaitement l'importance d'une préparation scrupuleuse de chaque leçon et l'élaboration un questionnaire cohérent. L'enseignant

¹⁷² voir annexe, questionnaire au sujet du texte, p.138.

doit toujours anticiper en préparant chaque réponse en détail et je pense qu'une préparation encore plus rigoureuse aurait pu permettre d'éviter cette maladresse.

Lors de mon entretien hebdomadaire avec ma tutrice qui avait été présente à cette leçon et qui avait également ressenti ce manque de motivation, elle m'a dit qu'il fallait absolument y remédier en revoyant certains points de mon cours et en redressant la barre quand je voyais que les élèves n'étaient pas très motivés.

Sujet de la leçon 12: L'amour malsain

Extrait : *Phèdre* de Jean Racine

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Présentation de l'auteur et de la pièce• Explication de vocabulaire | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Compréhension• Méthode : Cours magistral |

Description et analyse de la leçon

J'ai rapidement esquissé **la biographie de Racine** et fait un résumé de *Phèdre* lors de cette deuxième leçon. En outre, nous avons **lu le texte** et recouru à **une explication du vocabulaire** avant la fin de la leçon.

Cependant, en rentrant chez moi je me suis posé un certain nombre de questions : pourquoi les élèves n'avaient-ils pas voulu participer à l'analyse du texte ? Mon projet de mémoire devenait-il ennuyeux à leurs yeux ? Fallait-il arrêter et passer à autre chose ? Il me restait tout de même encore cinq extraits à parcourir, mais que faire ? Fallait-il leur parler ?

J'ai contacté mon formateur de mémoire et de discuter de ce problème avec lui, car son expérience pourrait certainement m'aider. À la fin de cette conversation, nous sommes parvenus à la conclusion suivante : il fallait parler aux élèves, leur demander d'où venait ce manque de motivation et leur demander si le sujet ne les intéressait plus. Comme je m'entends bien avec cette classe, je savais que cela ne poserait certainement aucun problème et je savais que les élèves allaient me répondre honnêtement.

En outre, en ce qui concerne le plan de mon mémoire, et plus précisément la partie portant sur les différentes formes de l'amour, nous avons décidé de laisser un texte de côté étant donné que cette partie avait déjà bien été illustrée.

Ainsi, la leçon suivante a débuté par une discussion avec les élèves afin savoir d'où venait ce manque de motivation. Comme je l'avais prévu et après quelques

encouragements, les réponses ont été honnêtes. Un élève m'a dit : « Mais Madame, cela est normal, on est au 3^e trimestre et la fatigue se ressent de plus en plus. » Un autre m'a dit : « Madame, nous avons des stagiaires dans cinq matières, et dans les langues chaque professeur fait de l'analyse littéraire en ce moment. Nous n'arrêtons pas, nous ne faisons qu'analyser des textes sans arrêt, nous aimerions faire autre chose ». À partir de ce moment, j'ai compris pourquoi ils n'avaient plus envie de travailler, mais je ne pouvais guère arrêter mon projet en cours de route à cause de leur manque de motivation, il fallait donc trouver une autre solution, voire un compromis ou un genre de pacte avec les élèves. Je leur ai proposé et promis trois choses : premièrement après les vacances de la Pentecôte nous alternerions exposés et littérature, nous ferions des séances d'exposés deux fois par semaine et la littérature ne se limiterait qu'à une seule leçon hebdomadaire. Deuxièmement, je laisserais un texte de côté, ce qui raccourcirait le projet de mémoire de deux, voire trois leçons. Finalement, dès que le projet serait terminé nous repasserions à autre chose, à savoir l'analyse de texte d'actualité, de reportages s'y rattachant, etc. À la fin, j'ai encore posé la question suivante : étant donné que j'ai fait un pas vers vous, seriez-vous donc prêts à en faire un vers moi et à continuer à vous investir dans ce projet comme vous l'avez fait jusqu'ici ?

Les élèves ont été compréhensifs, certains m'ont remerciée et ont acquiescé pour me confirmer que nous continuerions ensemble.

Sujet de la leçon 13 : Les côtés néfastes de l'amour

Extrait : Le portrait de Thésée, acte II, scène 5.

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel sur la vie de l'auteur et résumé du roman• Analyse de l'extrait littéraire | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Méthode : Questionnaire et correction orale• Objectif : Correction des devoirs à domicile et dégager le portrait de Thésée et l'analyse de cet effacement de ce dernier pour laisser place au portrait d'Hippolyte |

Description et analyse

Nous avons ensuite poursuivi le cours. Comme ils avaient un devoir à domicile à préparer pour ce jour-là, nous sommes passés à la **correction de ce dernier**. Toutefois, rapidement, un grand nombre d'élèves m'ont confié que l'analyse de cet extrait de Phèdre avait été trop difficile pour eux, et qu'ils avaient eu du mal à cause du niveau de langue trop élevé. J'ai donc décidé de les aider à répondre aux questions jointes **par un questionnement guidé** et en les dirigeant à travers le texte. Leur motivation était de nouveau présente et les élèves se donnaient beaucoup de mal pour chercher les réponses attendues dans le texte.

Il s'agissait là de l'extrait qui ait véritablement posé problème au niveau de l'analyse et de la compréhension, extrait qui se trouve dans le livre de 3^e et qui aurait normalement dû être étudié au cours du deuxième trimestre. Les élèves ont eu beaucoup de difficultés à cause du style soutenu du français du XVII^e siècle. Ce n'est que grâce à un véritablement questionnement guidé que les élèves ont réussi à en dégager l'essentiel.

Je voulais absolument introduire cet extrait dans ma séquence de mémoire étant donné que Racine se trouvait au programme de 3^e et finalement cet extrait a été celui qui a posé le plus de problèmes aux élèves. Or, il faut peut-être s'interroger sur le fait que les textes choisis pour les classes de 3^e ne sont éventuellement pas trop difficiles et conduisent à la démotivation des élèves. Ne serait-il pas plus judicieux de mettre l'accent sur des textes qui leur seraient plus accessibles et qui susciteraient davantage leur motivation ?

Sujet de la leçon 12 : L'amour malsain

Extrait : L'aveu de Phèdre, acte II, scène 5.

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel sur le premier extrait• Analyse de l'aveu | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Méthodes : Jeu de questions-réponses et recherche des champs lexicaux de l'amour, de la haine et de la folie• Objectif : Dégager le côté malsain et destructeur de l'amour |

Description et analyse

Nous avons commencé la leçon par **un rappel portant sur le portrait de Thésée** et l'importance de ce dernier. Nous avons ensuite lu le texte et analysé les premières paroles de Phèdre par **un jeu de questions-réponses**.

Puis, les élèves devaient rechercher **les champs lexicaux de l'amour, de la haine et de la folie** dans l'extrait choisi. J'ai leur ai donné afin qu'ils puissent rapidement trouver ces éléments. Toutefois, cette activité qui ne devait au départ durer que tout au plus dix minutes a pris plus de vingt minutes. J'avais l'impression que les élèves s'ennuyaient à rechercher ces champs lexicaux et tout à coup certains ont même commencé à perturber le cours. J'ai essayé de les rappeler à l'ordre, mais ils ne se calmaient que pour un court instant. Nous avons corrigé les éléments trouvés et je les ai notés au tableau, mais la classe devenait de plus en plus agitée. Je constatais que la méthode que j'avais choisie ennuyait les élèves au lieu de les motiver à travailler.

Or, étant donné que j'avais un plan de cours bien précis et que ma tutrice se trouvait au fond de la salle, je n'ai pas vraiment osé changer de méthode en cours de route. Certains élèves trouvaient des réponses très pertinentes, mais qui faisaient partie des questions que nous allions traiter par la suite ; j'ai souvent répondu : « Très bonne réponse, mais nous y reviendrons par la suite ». Plus les minutes passaient, plus je ressentais que je perdais peu à peu le contrôle de la classe.

Après cette activité, nous sommes passés à **la description de Phèdre** dans cet extrait, mais ce n'est qu'au cours de la deuxième leçon que nous avons tant bien que mal réussi à terminer l'analyse de cet extrait.

Cette fois-ci, je ne pense pas qu'il s'agissait d'un problème de motivation, mais que je devais revoir l'approche didactique de mon cours.

Sujet de la leçon 13: Synthèse des formes du sentiment amoureux

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Les formes de l'amour : synthèse | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Méthode : Travail en binôme ; brainstorming |
| <ul style="list-style-type: none">• Présentation de la vie d'Apollinaire | <ul style="list-style-type: none">• Méthode : Cours magistral |

Description et analyse

Nous avons effectué **une synthèse sur les formes du sentiment amoureux**. J'ai donné environ **5 minutes** aux élèves afin qu'ils puissent établir une synthèse que nous avons ensuite corrigée ensemble en y ajoutant de brefs exemples issus des textes que nous avons traités au cours de cette deuxième partie du projet¹⁷⁴.

La suite du cours consistait à **présenter la vie d'Apollinaire** ainsi que le thème de la fuite du temps en vue d'analyser le poème *Le pont Mirabeau* lors d'une leçon suivante.

Afin d'introduire le thème de la rupture ainsi que celui de la fuite du temps, j'ai d'abord parcouru les questionnaires que les élèves avaient remplis au début du projet afin de trouver une chanson qu'ils avaient eux-mêmes proposée, néanmoins leurs idées ne correspondaient pas au sujet et la plupart d'entre eux n'avaient même pas proposé de chanson.

J'en ai par conséquent recherché une qui pourrait thématiser les causes d'une rupture. Au début, je voulais utiliser une chanson anglaise.¹⁷⁵ Finalement, j'ai préféré choisir la chanson française « Pour que tu m'aimes encore » de Céline Dion, car elle mettait parfaitement en avant les thèmes que je voulais traiter.

¹⁷⁴ Après une pause qui a laissé place à quelques exposés, nous avons entamé le dernier volet de mon projet, à savoir les causes de la rupture amoureuse. Cette étape comportait deux sous-parties : la rupture volontaire, et la rupture involontaire.

¹⁷⁵ étant donné qu'au premier trimestre les élèves avaient tellement apprécié ce genre d'entrée en matière et de voir que l'on pouvait comparer un poème issu du XVI^e siècle avec une chanson datant de 2010.

Sujet de la leçon 14 : La rupture volontaire

Poème : Le pont Mirabeau d'Apollinaire

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Entrée en matière : <i>Pour que tu m'aimes encore</i>, Céline Dion• Analyse du poème | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Compréhension orale• Compétence : Compréhension écrite• Méthode : Jeu de questions-réponses• Objectif : Dégager les raisons qui engendrent une rupture et les sentiments présents lors d'une rupture¹⁷⁶ |

Description et analyse

La leçon s'est ainsi ouverte sur **l'écoute de cette chanson** et j'ai demandé aux élèves de noter les éléments qui expliquaient pourquoi les sentiments d'une personne envers une autre pouvaient changer¹⁷⁷. Les élèves étaient concentrés et ont rapidement su dégager les thèmes attendus.

Nous ensuite avons procédé à **une analyse linéaire** et ceci par le biais d'un jeu de questions-réponses pour avancer. Cette méthode a très bien fonctionné et cette fois-ci les élèves étaient nettement plus calmes et ont de nouveau participé avec une grande motivation. Ils ont bien su mettre en avant le thème de la fuite du temps étant donné que nous en avons parlé dans l'introduction de l'œuvre ainsi que dans l'entrée en matière. Peut-être qu'une petite pause au cours du projet avait fait du bien aux élèves et avait redonné de l'élan à mon projet.

¹⁷⁶ A savoir, les thèmes de la fuite du temps, du changement des sentiments et de l'espoir de faire renaître l'amour avant la rupture.

Sujet de la leçon 15: La rupture involontaire

Poème : Notre vie de Paul Eluard

| Structure de la leçon | Compétences, méthodes et objectifs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel sur la vie de l'auteur ¹⁷⁸• Analyse de l'extrait littéraire | <ul style="list-style-type: none">• Compétence : Expression orale• Méthode : jeu de questions-réponses• Objectif : dégager et analyser la douleur provoquée par la rupture involontaire |

Description et analyse

L'analyse du poème *notre vie* de Paul Eluard, a eu lieu après le devoir en classe, mais cela n'a pas empêché les élèves d'y participer activement. Pour commencer, j'ai procédé à un **petit rappel biographique** pour faciliter l'analyse du poème.

La suite de la leçon s'est également bien passée et grâce **questionnement guidé** les élèves ont été de nouveau capables de relever les thèmes principaux du poème et d'en analyser les images principales; une des élèves, avant même que nous passions à la conclusion de ce poème, a su relever qu'il s'agissait ici d'une rupture involontaire étant donné que l'on est impuissant face à la mort. Je pense que le fait d'avoir déjà analysé un poème de cet auteur a facilité le travail aux élèves, et ils possédaient quelques points de repère.

Après avoir présenté et analysé le déroulement des différentes leçons, il est désormais nécessaire de poser un regard critique sur l'ensemble du projet.

Avant tout, le choix de la thématique du sentiment amoureux s'est avéré optimal, étant donné qu'il m'a donné la possibilité d'actualiser la littérature telle que je l'avais prévu en la rendant plus réelle, concrète et accessible aux élèves. En outre, ces derniers étaient motivés à participer à la découverte de ce sentiment. Ainsi, au cours du projet, j'ai constaté à travers certaines remarques ou questions qu'ils étaient intéressés et également intrigués par cette thématique. (cf. l'amour parfait/ Baudelaire)

Dans un même esprit, du point de vue des textes, mon choix était réfléchi et judicieux. Les extraits ou textes choisis ont permis aux élèves de découvrir les différents aspects du sentiment amoureux. De plus, les textes leur ont donné la possibilité de s'interroger au sujet du sentiment amoureux, de s'identifier avec certains personnages ou de relier certaines thématiques à leurs expériences personnelles.

Je peux également affirmer que les élèves ont relevé le défi de l'analyse de certains textes avec bravoure : ils ont réussi à analyser presque tous les textes que j'avais choisis et ils ont su en dégager les thématiques principales même si la plupart des textes étaient issus du programme de 2^e.

Après ce projet, j'ai réalisé qu'il était important de préparer rigoureusement et minutieusement les textes à traiter en classe. Il fallait non seulement choisir les extraits et les préparer minutieusement afin d'avoir toutes les réponses aux questions que les élèves pourraient poser. De même, il fallait aussi trouver la bonne méthode afin d'aborder un texte et que je prépare un questionnaire cohérent et ciblé qui permettrait aux élèves de participer activement au cours.

De même, ce projet a permis de se rendre compte de l'importance du choix des entrées en matière ciblées et qui poursuivent un but bien précis, à savoir captiver l'attention des élèves et susciter leur intérêt pour les faire participer activement à l'analyse littéraire.

Les entrées en matière que j'avais choisies avaient toujours l'effet attendu et je peux en conclure qu'elles étaient bien choisies, voire qu'elles étaient un des éléments le plus réussis du projet. J'avais intégré certains éléments que les élèves avaient eux-mêmes proposés, comme l'extrait du film « The fault in our stars », ou des mindmaps qui avaient pour but que les élèves présentent leurs connaissances ou expériences personnelles.

De plus, j'avais en avait également choisi qui constitueraient un véritable défi pour les élèves; par exemple l'analyse d'un texte utilisé pour les oraux de première.

Finalement, nous pouvons dire que les entrées en matière étaient très variées et qu'elles constituaient une nouvelle expérience pour chaque texte que nous allions aborder.

De cette manière, la littérature était rendue plus accessible aux élèves qui pouvaient détecter un lien avec leur quotidien¹⁷⁹. Pour eux, ces entrées en matière amélioraient l'ambiance en début de cours et allégeaient la matière qui serait abordée par la suite. Ils participaient activement, ce qui souligne le facteur de motivation et le fait qu'ils avaient envie de découvrir les indices qui leur permettraient d'analyser les extraits qui allaient suivre.

Comme nous l'avons précédemment évoqué dans notre partie théorique, l'entrée en matière ne doit pas être synonyme d'une pause de cinq à dix minutes au cours d'une leçon, mais qu'elle doit être ciblée et donner des pistes concrètes pour ce qui suivra au

¹⁷⁹ Voir annexe 3 pour le questionnaire, p.155-159.

cours de la suite de la leçon. Si ces conditions sont réunies, elle suscite la motivation des élèves ainsi que leur intérêt pour l'analyse littéraire.

Au cours du projet, j'ai remarqué que le sujet intéressait vraiment les élèves et qu'ils prenaient plaisir à participer, à relever le défi de l'analyse littéraire. Certains textes, comme *Une Charogne*, *Je t'aime*, ou l'extrait du *Père Goriot*, intéressaient, fascinaient ou choquaient les élèves ; ils découvraient de nouveaux éléments qui suscitaient leur curiosité et qui les amenaient à s'interroger sur le sujet et à participer aux discussions qui avaient lieu entre les différentes parties.

Je pense que cette motivation a surtout été due aux variations des entrées en matière et à la diversité des textes. J'ai vraiment eu l'impression que chaque semaine les élèves étaient impatients de découvrir ce qui les attendrait au cours de la leçon et avaient réellement envie de découvrir un nouvel aspect du projet. Ceux qui avaient l'habitude de participer aux cours participaient régulièrement voire plus que d'habitude.

En outre, j'avais élaboré les questionnaires correspondant aux extraits de sorte que chaque élève puisse trouver des éléments de réponse et je pense que ces deux méthodes ont eu un fort impact sur les élèves ; en effet la plupart du temps ceux-ci effectuaient leur travail avec beaucoup de sérieux et essayaient de faire au mieux et présentaient des réponses très pertinentes. Ce travail d'analyse ciblée par lequel les élèves étaient constamment sollicités à rechercher des éléments de réponses précises a leur dès lors certainement permis d'améliorer leurs capacités à analyser un texte littéraire.

Même si j'aurais certainement dû varier davantage les approches didactiques, cette méthode a quand même fait travailler efficacement les élèves pendant la majorité du projet. Une grande partie des élèves affirment avoir acquis un vocabulaire d'analyse plus précis au cours de ce projet et se sentent plus à l'aise lorsqu'ils doivent analyser des textes littéraires.¹⁸⁰ Dans un même esprit, ce projet m'a permis de travailler dans une perspective de différenciation et de donner la possibilité aux élèves les plus faibles de participer. Au bout de quelques semaines, j'ai remarqué que certains qui habituellement n'osaient pas participer en cours essayaient de plus en plus de prendre la parole.

Je pense également que leur manque de motivation au milieu du projet était en partie dû à la longueur de ce dernier, au fait que la fin de l'année s'approchait et à une approche maladroite de ma part en ce qui concerne l'étude de certains textes. Je ne pense pas que cette baisse de motivation me visait personnellement et qu'elle traduisait la mauvaise

¹⁸⁰ Voir annexe 3 pour le questionnaire, p.155-159.

volonté des élèves, car tout au long de l'année, ils ont bien travaillé et ont fait preuve de bonne volonté et d'une envie de progresser. Ils montraient beaucoup d'intérêt et faisaient preuve d'une incroyable soif de savoir.

2. À la découverte de l'expression des sentiments dans la poésie française

Dans l'Enseignement secondaire général, au cours de cette année scolaire 2017/2018, j'ai également pu mettre en pratique l'analyse thématique en classe de 4^e générale. En effet, étant donné que le nouveau manuel *Itinéraires 1*, inclut la possibilité d'étudier des textes littéraires à ce niveau, j'ai décidé d'entamer un projet d'analyse littéraire dans l'unité 3. S'intitulant « Quelle émotion », cette unité s'avère être parfaite pour une introduction à la poésie lyrique et pour découvrir l'expression de certains sentiments à travers des poèmes français. Ainsi, la séquence établie avait pour objectif de faire découvrir l'expression des sentiments dans la poésie aux élèves.

Nous allons désormais présenter et analyser le déroulement de ce projet de manière critique et objective en vue d'en retenir quelques pistes pour l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire général :

Sujet de la leçon 1 : De la chanson à la poésie lyrique

Dans un premier temps, il fallait introduire l'unité et la thématique des sentiments, j'ai choisi de laisser travailler les élèves en groupes. Un thème (le bonheur, la tristesse, l'amour et la haine) a été attribué à chaque groupe et les élèves ont dû chercher une chanson correspondant à leur sentiment et ensuite la présenter à toute la classe. Cette activité a passionné les élèves. Ils ont pu former les groupes librement et rapidement ils se sont rassemblés non seulement pour leurs affinités personnelles, mais aussi pour leurs goûts musicaux. De plus, les élèves avaient hâte de commencer, étant donné qu'ils pouvaient faire part de leur monde dans un cours de français. Les instructions étaient claires : tout d'abord, les élèves devaient choisir une chanson (peu importe la langue étant donné que l'objectif était qu'ils travaillent sans barrière et qu'ils puissent choisir une chanson qu'ils aiment personnellement). Ensuite, ils avaient pour tâche de faire quelques brèves recherches sur l'artiste et finalement de présenter l'émotion ressentie à travers une chanson. Les élèves étaient intéressés et ont rapidement trouvé des

chansons correspondantes. De plus, ils ont également pris plaisir à analyser les textes du mieux qu'ils pouvaient.

Dans un deuxième temps, les élèves ont présenté leurs différents choix. Le premier groupe avait choisi la chanson « Fuck the police » de NWA¹⁸¹ et a réussi à mettre en avant la haine des jeunes Afro-Américains envers la police et certaines injustices sociales. Le deuxième groupe était chargé de présenter le thème de la tristesse et avait choisi la chanson *Avant qu'elle parte*¹⁸² de Sexion d'Assaut qui avait pour message principal de rendre hommage aux mères des chanteurs avant qu'elles ne meurent ou après leur mort. Cette thématique a donc suscité beaucoup d'émotions, car certains élèves se sont mis à réfléchir sur leur comportement et sur l'importance de la présence de leur mère dans des situations difficiles qu'ils ont dues surmonter. Un élève a même déclaré : « Madame, cette chanson est tellement vraie, j'ai déjà fait beaucoup de bêtises dans ma vie, mais ma mère était toujours là pour me pardonner et pour m'aider à m'en sortir ». Une autre élève était très émue et a commencé à pleurer, j'ai dû sortir de la classe avec elle et elle m'a confié que sa mère était décédée il y a quelques années et que la chanson l'avait énormément marquée. Le troisième groupe s'est penché sur le thème du bonheur et a présenté la chanson *Happy*¹⁸³ de Pharell Williams. Ce choix a permis de retrouver quelques minutes positives et d'oublier le thème de la tristesse. Certains élèves ont même commencé à chanter et à danser un peu. Les élèves ont également su relever le changement de rythme et de vocabulaire par rapport à la chanson précédente. Finalement, nous sommes passés à la présentation de la chanson *Marry me*¹⁸⁴ de Jason Da Rulo qui mettait en avant le thème de l'amour parfait et de la femme parfaite. Les garçons n'ont pas vraiment apprécié cette chanson, mais on voyait aux yeux des filles qu'elles étaient en train de rêver. Cette activité a été très judicieuse, car elle a permis d'analyser différentes images, ou métaphores et même de souligner l'importance de la biographie d'un chanteur afin de comprendre le sens d'un texte. Les chansons étaient bien choisies et les élèves ont pris plaisir à les présenter. Toutefois, l'on peut relever que certains élèves avaient du mal à en expliquer certaines parties étant donné qu'ils n'ont pas l'habitude de s'intéresser aux détails des paroles d'une chanson, mais plutôt au

¹⁸¹ Oshea Jackson et Lorenzo Patterson « Fuck tha police », Ruthless Records, Etats-Unis, 1988.

¹⁸² Sexion d'Assaut, « Avant qu'elle parte, Sony, France 2012.

¹⁸³ Pharell Williams, « Happy » Back Lot; Columbia; Sony, Etats-Unis, 2013.

¹⁸⁴ Jason da Rulo, « Marry me », Atlantic, Etats-Unis, 2012.

message et au sens général. Finalement, cette activité nous a permis de définir les objectifs de la poésie lyrique et d'en établir une définition.

Sujet de la leçon 2 : Un peu de théorie

Au cours d'une deuxième leçon, nous avons entamé une partie théorique qui avait pour objectif de mettre en avant certaines figures de style. Il m'importait en effet que les élèves acquièrent également certaines notions de base pour l'analyse formelle du poème. J'ai distribué une fiche théorique aux élèves et nous en avons lu les exemples ensemble. Les élèves ont tant bien que mal compris ces nouvelles notions, mais il était évident qu'ils les comprendraient mieux au cours des différentes analyses. Connaissant mes élèves, je savais qu'ils arriveraient à comprendre les notions de comparaison, de métaphore, sans pour autant pousser ce savoir à l'extrême. Étant donné que chaque unité du livre au programme accorde un bref volet à la littérature, au cours du premier trimestre nous avons déjà vu les termes, de strophes, de vers et de rimes. Il fallait donc uniquement procéder à un bref rappel de ces termes techniques. À ma grande surprise, ils s'en sont bien rappelés.

Sujet de la leçon 3 : Victor Hugo, « Demain dès l'aube, la tristesse, le deuil »

Une première analyse portait ensuite sur le poème « Demain dès l'aube » de Victor Hugo. J'ai tout d'abord brièvement présenté l'auteur, et ensuite, afin d'introduire le poème, j'ai procédé à un rappel du thème de la tristesse et du deuil mis en avant par la chanson « Avant qu'elle parte » de Sexion d'Assaut. Ces éléments pouvaient ainsi servir de point de repère pour l'analyse du poème « Demain dès l'aube ».

J'ai ensuite lu le poème à voix haute et j'ai choisi de procéder à une analyse orale avec des questions ciblées avant de distribuer un corrigé modèle¹⁸⁵ aux élèves, car il m'importait que ces derniers s'intéressent au texte et participent activement au cours en vue de comprendre les méthodes d'analyse au lieu de passer leur temps à recopier des réponses du tableau ou d'une présentation PowerPoint.

J'ai procédé à une analyse linéaire strophe par strophe et les élèves ont participé du mieux qu'ils pouvaient. En outre, j'ai pu constater que quelques élèves qui ne

¹⁸⁵ Voir annexe 4, cahier d'un élève de 4GCM, p.162-165.

participaient jamais ont pourtant essayé de contribuer à l'analyse. Le questionnement guidé permettait aux élèves les plus faibles et aussi aux plus forts de s'impliquer activement dans les cours.

Dans un même esprit, il était intéressant de voir que quelques élèves avaient désespérément envie de trouver des figures de style à travers le poème et ont pris un véritable plaisir à les rechercher et à les expliquer lors d'une première analyse juste après en avoir pris connaissance au cours de la première heure. De manière générale, et grâce à un questionnement ciblé, l'analyse s'est bien passée et les élèves ont réussi de comprendre non seulement le thème central du poème, mais aussi d'analyser certaines images et métaphores. À la fin de la leçon, certains élèves ont même déclaré qu'ils avaient trouvé le poème intéressant, facile à comprendre et à analyser et qu'en ne devant pas copier sans arrêt des réponses du tableau, ils avaient pu s'intéresser au texte lui-même.

Sujet de la leçon 4 : Paul Eluard, « Je t'aime », l'amour parfait et le bonheur

Au cours d'une quatrième leçon, nous avons procédé à l'analyse du poème « Je t'aime » de Paul Eluard. Afin d'introduire le thème de l'amour parfait et de l'idéalisation de la femme, nous avons écouté la chanson « Just the way you are »¹⁸⁶ de Bruno Mars. Par un questionnement ciblé, les élèves ont su dégager que la femme y était idéalisée, qu'elle représentait la perfection et qu'il s'agissait d'un amour parfait et d'une union parfaite. De même, comme nous avons étudié les figures de style au cours d'une leçon précédente, les élèves ont pu déterminer que dans cette chanson un grand nombre d'hyperboles étaient utilisées (notamment « and when you smile, the whole world stops an stares for a while »), ce qui était important, car dans le poème de nombreuses hyperboles seraient également à analyser. À l'écoute de la chanson, j'ai remarqué que certains élèves étaient en train de chanter, car ils l'adoraient et d'autres grognaient quelque peu, car ils trouvaient que la chanson faisait trop cliché.

J'ai ensuite introduit l'auteur par une brève présentation PowerPoint afin que les élèves aient les informations biographiques nécessaires à l'analyse et j'ai ensuite lu le poème. Ces derniers ont d'abord dû analyser la forme du poème, à savoir le nombre de strophes,

¹⁸⁶ Bruno Mars, « Just the Way you are », Elektra records, Etats-Unis, 2010.

le type de vers et de rimes. Par un questionnement guidé, ils ont réussi tant bien que mal à mettre en avant que la forme était très irrégulière et qu'il n'y avait pas vraiment de rimes.

Dans un deuxième temps, les élèves ont dû repérer l'anaphore « je t'aime » et en déterminer la signification.¹⁸⁷ Par la suite, ils ont dû relever et expliquer les raisons pour lesquelles le poète aimait sa bien-aimée. Nous avons corrigé ce travail oralement et j'ai projeté le poème avec les éléments soulignés afin que les élèves puissent avoir un aperçu visuel du corrigé.

Nous avons ensuite analysé certaines images (dont l'interprétation n'était pas trop difficile) par un questionnement guidé. Les élèves étaient attentifs et essayaient d'interpréter du mieux qu'ils pouvaient les différentes images poétiques et métaphores utilisées. Une dernière étape de l'analyse consistait à déterminer les différents rôles de la femme afin d'établir une synthèse de l'image de cet amour. J'ai donné quelques minutes aux élèves pour qu'ils trouvent les différents éléments de réponse. Nous avons ensuite procédé à la correction et j'ai projeté les éléments de réponse en mots clés. Finalement, la leçon s'est terminée par une discussion orale sur l'amour et les effets de l'amour. Même si certains garçons ont trouvé le poème un peu trop *kitsch*, un garçon a affirmé que le poème était bien réel, car si on était vraiment touché par l'amour, les sentiments que le poète décrivait étaient bien réels et que même si « on était un homme, on pouvait perdre le contrôle » quand on tombait amoureux.

Sujet de la leçon 4 : « Le Spleen », Charles Baudelaire : la peur, l'angoisse, la dépression

Lors d'une dernière leçon, nous avons analysé le poème « Le Spleen » de Charles Baudelaire afin de mettre en avant le mal-être des hommes et le thème de la dépression. J'ai introduit l'auteur par une brève présentation PowerPoint afin que les élèves aient les informations biographiques nécessaires à l'analyse et j'ai ensuite lu le poème. Cette introduction n'était en partie qu'un rappel étant donné que nous avons analysé le poème « L'invitation au voyage » au premier trimestre. Toutefois, une définition du « spleen » a également dû être donnée. Celle-ci servait d'entrée en matière reposant sur un jeu de questions-réponses qui suscitait une participation active de la part des élèves

¹⁸⁷ Voir annexe 4, cahier d'un élève de 4GCM, p.167.

et qui avait pour objectif de mettre en avant les raisons d'un tel mal-être. J'ai pu constater un décalage au niveau des prérequis des élèves ; certains ont très bien compris ce sentiment d'oppression et d'autres avaient du mal à se l'imaginer. Je pense que dans nos classes, certains élèves ont certainement vécu de nombreuses expériences difficiles à surmonter, ce qui pourrait expliquer l'identification au sujet.

J'ai ensuite procédé à la lecture du poème et les élèves ont dû s'intéresser à sa forme. Les élèves ont réussi avec facilité à identifier les types de vers et de strophes étant donné que nous avons procédé à un rappel au cours de la première analyse et que nous en avons vu la théorie au cours du premier trimestre. Ils ont, par la suite, dû analyser l'anaphore et le paysage décrit dans les premières strophes. Comme nous avons vu l'anaphore au cours de l'analyse des deux premiers poèmes, ils ont facilement repéré cette figure de style et ont réussi à en dégager le sens. Les élèves se sont ensuite intéressés à la description du paysage et ont interprété les différentes images. Après chaque question, j'ai projeté un corrigé modèle afin que les élèves notent les éléments de réponse dans leur classeur. Toutefois, j'ai remarqué que les élèves avaient du mal à se reconcentrer après avoir recopié du tableau. Le cours a commencé à manquer d'élan, car certains élèves étaient plus rapides et d'autres plus lents et quand nous repassions au texte, j'avais l'impression que certains avaient du mal à se reconcentrer et avaient décroché. J'ai donc choisi d'arrêter de projeter le corrigé et de travailler activement avec les élèves et la fin de la leçon était de nouveau plus interactive.

Le projet s'est terminé par l'analyse de ce poème. En effet, les trois poèmes choisis ont permis d'illustrer les thèmes voulus de manière précise et les élèves ont réussi à acquérir quelques notions de base en ce qui concerne l'analyse poétique. De même, je peux souligner que les poèmes ont véritablement suscité l'intérêt des élèves et que pour quelques-uns, l'identification personnelle dont nous avons parlé au préalable a eu lieu. Toutefois, on aurait pu davantage varier les méthodes d'analyse, mais étant donné que les élèves n'avaient pratiquement aucune expérience en analyse poétique, il était nécessaire qu'ils soient guidés tout au long du projet. Je pense que si nous procédons à l'analyse d'autres poèmes au cours des prochaines semaines, nous pourrions certainement varier les méthodes, car les élèves possèdent désormais quelques notions et quelques réflexes de base.

Un autre point négatif reste qu'en parallèle, les élèves avaient commencé à travailler sur la poésie en cours d'allemand et m'ont dès lors avoué qu'ils avaient en quelque sorte une overdose de poésie. J'aurais dû me concerter avec leur professeur d'allemand avant d'entamer ce projet, ce qui aurait certainement pu éviter cette surcharge de poésie.

Le devoir en classe

Pour clore ce projet et afin de voir si certains de mes objectifs avaient été atteints, il était nécessaire d'effectuer une évaluation formative à l'appui d'un devoir en classe. Les élèves devaient non seulement réviser les aspects formels que nous avons vus en cours, mais aussi les trois poèmes étudiés en classe.

Cette épreuve était organisée de la manière suivante : 30 points de questions de cours et 30 points d'analyse textuelle portant sur le poème « l'Adieu » de Guillaume Apollinaire étant proche du poème « Je t'aime » de Paul Eluard. De cette manière, les élèves qui étaient plus faibles en analyse pouvaient réviser et réussir cette épreuve et l'analyse du poème inconnu mobiliserait les connaissances acquises au cours du projet. De plus, les questions portant sur le poème inconnu étaient courtes, ciblées et surtout orientées sur des thèmes précis du poème, de sorte que les élèves puissent analyser le poème de manière ciblée tel que nous l'avions fait en cours.

Analyse du devoir en classe

Les résultats du devoir en classe étaient hétérogènes, mais n'étaient pourtant ni meilleurs pires que les résultats des autres devoirs en classe. La moyenne de la classe était de 33,4, dont la meilleure note s'élevait à 48 et la pire note était de 17,5¹⁸⁸.

Une partie des élèves a obtenu une bonne, voire très bonne note et a su prouver qu'ils avaient appris, compris et assimilé la matière traitée en cours. À ma grande surprise, l'analyse du poème inconnu n'a pas posé trop de difficultés aux élèves. Les élèves ont eu plus de mal à réussir à répondre aux questions issues de la partie connue. Certains ont avoué qu'ils n'avaient pas assez révisé et d'autres qu'ils avaient eu une sorte de « black out » au cours du devoir. D'autres n'avaient pas appris les textes analysés en cours de manière assez précise et m'ont également avoué qu'ils n'avaient relu qu'une ou deux fois

¹⁸⁸ voir annexe , exemples de devoirs en classe p.174-182.

les textes et les cours associés. Ainsi, il est évident que certains n'ont pas fait assez d'efforts et se sont montrés paresseux au niveau de la préparation du devoir et savaient bien qu'ils pourraient bien se rattraper avec la partie inconnue.

Toutefois, la réussite de la partie inconnue prouve que ces élèves qui ont des niveaux de français très hétérogènes ont quand même réussi à analyser un texte poétique, tout aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du contenu. Certaines réponses auraient pu être plus élaborées, mais ce genre d'exercice nécessite encore plus d'entraînement et d'exercice. Si nous avions analysé davantage de poèmes, les élèves auraient certainement assimilé certains réflexes d'analyse et auraient encore mieux réussi.

Après ce projet, nous pouvons tirer la conclusion qu'il ne faut surtout pas priver nos élèves de l'enseignement secondaire général de l'apprentissage de la littérature ou encore de la poésie. En effet, si l'enseignant choisit une thématique qui intéresse les élèves et des méthodes adéquates qui susciteront leur motivation, les élèves participeront au cours et aimeront, du moins un peu, la littérature. Les élèves ont aimé pouvoir associer musique et textes à étudier et chaque début de leçon était animé et interactif. Les chansons choisies (en partie par les élèves eux-mêmes) ont permis d'introduire leur univers dans l'univers scolaire et c'est ce qui a certainement contribué à la réussite du projet. De même, elles ont facilité la compréhension de certains poèmes et ont permis de faciliter la compréhension de certaines images et métaphores utilisées en poésie. En outre, nous pouvons souligner que si les termes essentiels techniques de base sont bien expliqués, les élèves sauront les utiliser en vue de l'analyse poétique. Au cours de ce projet, les élèves étaient fiers dès qu'ils avaient bien analysé la forme du poème et repéré les figures de style. Étant donné que la thématique choisie les intéressait et que les poèmes choisis étaient adaptés à leur niveau, les élèves ont éprouvé de la facilité à les analyser et à en dégager les thématiques principales. Il est donc important d'arrêter de sous-estimer les capacités de nos élèves de l'enseignement secondaire général et de les priver de littérature.

V. Conclusion

Pour conclure ce travail de candidature, il est important de revenir sur les points importants de notre réflexion afin d'en établir une synthèse.

La littérature, depuis ses débuts, est synonyme de savoir, de connaissance et de culture générale et était réservée aux hommes cultivés ayant accès à la lecture. Aujourd'hui ouverte à tout public et instaurée dans pratiquement chaque système d'enseignement, elle est malheureusement souvent critiquée et remise en question. Ce travail avait pour objectif principal de voir si cette discipline, autrefois prestigieuse, pouvait encore trouver sa place dans l'enseignement luxembourgeois. L'intérêt d'enseigner la littérature à nos élèves existe-t-il toujours ? Et si oui, quelles seraient les méthodes à préconiser ?

Nous avons pu constater que notre système scolaire accorde une grande place à la littérature française dans l'enseignement secondaire classique et initie les élèves à l'analyse textuelle et littéraire dès la 7^e en augmentant progressivement le degré de difficulté au cours des années. Toutefois, dès la classe de 4^e et surtout en 3^e, nous constatons que les méthodes d'enseignement choisies doivent être quelque peu revues et adaptées à un public adepte des nouvelles technologies et de la modernité afin de redonner goût à la littérature française.

En ayant analysé les « Horaires et Programmes » de l'enseignement secondaire général, nous avons pu relever que la littérature n'y est pratiquement pas présente et qu'elle ne joue qu'un rôle mineur : nous privons souvent nos élèves de cette discipline étant donné que de nombreux enseignants les estiment incapables d'analyser un texte littéraire. Il est primordial que nous changions nos mentalités et que nous fassions abstraction de ce type de préjugés futiles et dépourvus de sens. Si nous choisissons les bons textes et les bonnes méthodes pédagogiques, l'analyse littéraire sera également accessible et faisable pour ces élèves. Nous devons suivre l'exemple de nos collègues enseignant l'allemand qui initient les élèves à l'analyse littéraire dès la 7^e secondaire générale. La littérature ne doit plus être enseignée à une élite, mais chaque élève devrait avoir la possibilité d'être initié à cette discipline et d'en obtenir des notions de base, car « elle sert à vivre ».

Or, de manière générale, le problème ne réside pas uniquement au niveau des méthodes d'enseignement. En effet, les élèves s'opposent à l'apprentissage de la littérature française, car ils se sentent mal à l'aise par rapport à l'apprentissage du français et ils ne se sentent pas à la hauteur. En outre, les élèves, pour diverses raisons, n'aiment pas cette langue et refusent tout ce qui est mis en relation avec la langue de Molière.

Ainsi, avant de nous intéresser à l'enseignement de la littérature française, nous devons nous intéresser à l'enseignement de la langue française et redonner confiance à nos élèves. Ces derniers n'aiment pas le français, car ils n'éprouvent aucun lien affectif avec elle-ci et se sentent incapables d'écrire ou de parler français. De plus, le français est fortement concurrencé par l'allemand, que les élèves apprennent avec plus de facilité et l'anglais, langue dont l'apprentissage est poussé par une motivation personnelle, à savoir celui d'une langue non seulement internationale, mais qui leur donne également accès à leur monde, c'est-à-dire à la musique, au cinéma et, plus récemment, aux influenceurs internationaux. Il est ainsi important de veiller à ce que les élèves créent et ressentent un lien affectif, tout d'abord avec la langue française et ensuite avec la littérature.

Ce lien affectif ne peut être trouvé que si nous donnons un sens à l'enseignement de la littérature et si nous savons pourquoi il est nécessaire de la garder dans nos salles de classe.

Dans un premier temps, nous pouvons retenir que la littérature est un outil d'apprentissage à la langue française. Si nous voulons que nos élèves enrichissent leurs compétences langagières, nous devons puiser dans les textes littéraires qui offrent une panoplie de vocabulaire, mais favorisent et développent également la compréhension de l'écrit des élèves.

Ensuite, cette discipline est source de savoir et de culture générale. En effet, grâce à la lecture littéraire, nos élèves apprennent à connaître la société, ses mœurs et les conflits qui y régnaient ou règnent afin de développer non seulement un esprit critique, mais aussi en vue de devenir des citoyens sachant distinguer le bien du mal et faire de notre monde un monde meilleur.

Outre la culture et connaissance générale, la lecture littéraire nous offre davantage. Il est certes important de viser cet aspect, mais afin de fasciner nos élèves, il est nécessaire de viser l'identification personnelle qui aura pour conséquence logique qu'ils pourront développer un certain plaisir à lire et à analyser des extraits littéraires ou des poèmes.

Ce type d'identification est primordial, car elle peut permettre aux élèves de trouver des réponses à des questions aux niveaux personnel et émotionnel. Les lycéens, jeunes adolescents et jeunes adultes, sont souvent à la recherche d'une identité et se posent de nombreuses questions. Si l'enseignant choisit les textes adaptés, cette identification personnelle pourra avoir lieu. Les personnages littéraires, ainsi que les situations que ces derniers vivront, pourront servir de point de repère et de modèle à nos élèves. Ils sauront qu'ils ne sont pas les seuls à vivre une telle situation et que d'autres avant eux ont su survivre à ce type d'aventure et ont su les surmonter.

Enfin, après avoir défini pourquoi il est nécessaire d'enseigner la littérature dans nos lycées, il était important de proposer quelques suggestions d'amélioration au niveau des méthodes d'enseignement du français et de la littérature française. Comme nous l'avons évoqué au préalable, il est impératif de redonner le goût à la lecture à nos élèves et de leur faire aimer à nouveau le français. Ceci sera seulement possible si nous arrêtons de traumatiser nos élèves et de les traiter comme s'ils n'étaient capables ni de parler, ni d'écrire le français, il faut les encourager et motiver à apprendre cette langue dès la 7^e.

En ce qui concerne les lectures longues, il est important de choisir des thèmes adaptés au niveau et surtout aux intérêts des élèves. En outre, il est important de garder l'identification en tête avant de choisir le livre que nous voulons lire avec nos élèves. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, il serait bien d'instaurer une variation entre l'approche chronologique et thématique afin d'éviter « un bourrage de crâne » qui aurait pour conséquence logique le refus de la littérature.

Un dernier point qui doit impérativement être pris en considération est le fait de tracer un lien entre les textes classiques et notre époque actuelle. Il est du devoir de l'enseignant d'établir ce lien entre aujourd'hui et autrefois. Il s'agit là de l'essence même de l'enseignement de la littérature, car de cette manière, nous ferons aimer cette matière à nos élèves qui comprendront qu'elle n'est ni abstraite ni éloignée de leur monde et de leurs problèmes.

Comme nous l'avons prouvé tout au long de ce travail, la littérature française a sa place dans notre société ainsi que dans nos écoles et vu les contenus et savoirs qu'elle véhicule, il est inimaginable d'envisager son abolition. Il est ainsi du devoir des enseignants de sauver cette matière et de plaider en sa faveur. Nous devons faire

comprendre à nos élèves que la littérature sert à vivre et qu'ils peuvent la percevoir comme un manuel d'apprentissage à la vie qui leur permettra de mieux se connaître, de mieux connaître le monde et de devenir des citoyens modèles susceptibles de changer le monde et de le rendre meilleur.

VI. Bibliographie

- ADAM Jean-Michel et Ute Heidmann, *Le texte littéraire, pour une approche interdisciplinaire*, Louvain-La-Neuve, Bruylant Acamadia, 2009.
- AHR, Sylviane, *Enseigner la littérature aujourd'hui: «disputes françaises»*, Genève, Honoré Champion, 2015.
- Association des professeurs de français du Grand-Duché de Luxembourg (APFL), *La littérature française dans l'enseignement au Luxembourg*, Luxembourg, février 2002.
- BARTHES, Roland, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978.
- BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, et DETREZ Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Edition du Seuil, 1999.
- BERTAGNA Chantal, CARRIER Françoise, *Français 3^e*, Hachette, Paris, 2012.
- BÖNSCH MANFRED, *Intelligente Unterrichtsstrukturen*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2011.
- BROWN Kate, *Secondary starters and plenaries*, Bloomsbury, London, 2010.
- CERQUIGLINI-TOULET J. , LESTRINGANT F., FORESTIER G. et BURY E., sous la direction de TADIE J-Y ; *La littérature française, I*, Paris, Gallimard 2007.
- COLMEZ François, *Français 3^e coll. Textes, langages et littérature*, Bordas, Paris, 2008.
- CRINON Jacques, MARIN Brigitte, LALLIAS Jean-Claude, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan, 2006.
- DESAINTGHISLAIN Christophe, MORISSET Christian, ROSENBERG Patrice et autres, *Français, Littérature Anthologie chronologique, classes des lycées*, Paris, Nathan, 2011.

- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- DUFAYS Jean-Louis, ROSIER Jean Moris, *et autres, Littérature référentiel*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- FINKIELKRAUT Alain, BACONNET Marc, GRANGE Mireille, *Enseigner les lettres aujourd'hui*, Genève, éditions du Tricorne, 2003.
- FLOREY Sonya, CORDONIER Noël, RONVEAUX Christophe, EL HARMASSI, Soumya (dir.) *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle, enjeux, pratiques, formation*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2015.
- GUDJONS Herbert, *Frontalunterricht neu entdeckt*, Julius Klinkhardt, 2011.
- JOUVE Vincent, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010, 2014.
- LANG Verena, MOBIUS Thomas, STEINMETZ Michael (dir.), *Tablets im Deutschunterricht, Forschungsperspektiven- Unterrichtsmodelle*, kopead, Munich, 2015
- LEROY Michel, *Peut-on enseigner la littérature française?*, Paris, PUF, 2001.
- MATTES Wolfgang, *Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Bildungs haus und Schulbuchverlage, 2011.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enfance et de la jeunesse, *Fil d'Ariane 1*, Luxembourg, 2017.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enfance et de la jeunesse, *Fil d'Ariane 2*, Luxembourg, 2017.
- NEUVET Claudie, TSIMBIDY Myriam, MILHAUD Marie-Lucie, *Enseigner l'histoire littéraire*, Paris, Ellipses Editions Marketing, 2005.
- OOMS Magalie, PAMPA Anika, RAUS Tonia, WALTE Jessica, *Itinéraires 1, manuel de français, classe de 10^e de l'enseignement secondaire technique*, Paris, 2017.

- PETERSEN Jörg, REINERT Gerd-BODO, Gonschorek Gernot, Schneider Susanne, *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*, Donauwörth, Auer Verlag, 2006.
- POSLANIEC Christian, *Vous avez dit « Littérature ? »*, Paris, Hachette éducation, 2002.
- ROUXEL Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996.
- SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris, Editions Gallimard, 1948.
- VASSEVIERE Jacques, TOURSEL Nadine, *Littérature : 140 textes théoriques et critiques, 3^e édition*, Paris, Armand Collin, 2012.

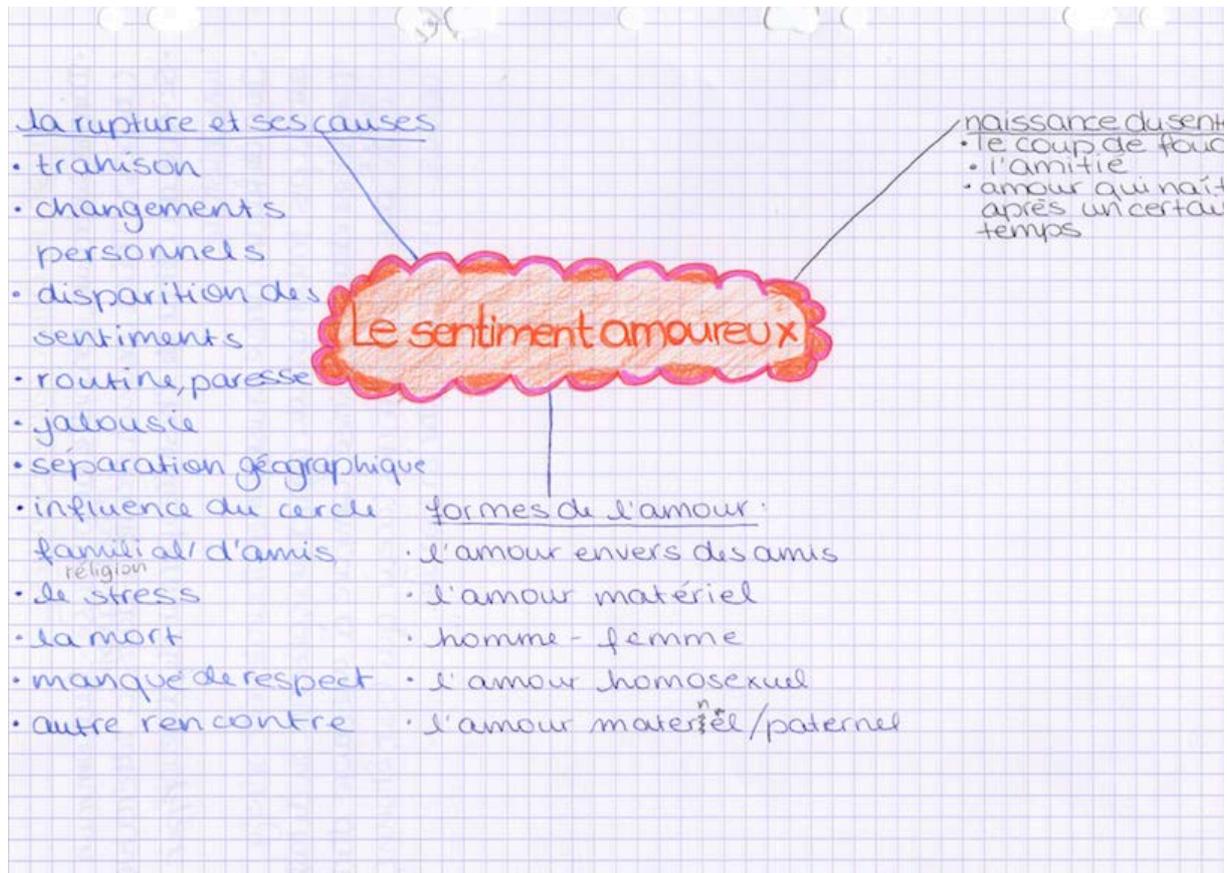
VII. Sitographie

- [Anonyme, « le minmapping au service de l'enseignement »](http://www.mindmapping.com/fr/le-mind-mapping-au-service-de-lenseignement.php) consulté le 22 avril 2018: <http://www.mindmapping.com/fr/le-mind-mapping-au-service-de-lenseignement.php>
- Anonyme, consulté le 22 avril 2018, <http://www.definition-dictionnaire.com/Webquest>
- Anonyme, consulté le 22 avril 2018, <https://www.lepetitlitteraire.fr/analyses-litteraires/jean-paul-sartre/qu-est-ce-que-la-litterature/resume>
- Anonyme, consulté le 22 avril 2018, http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litterature_pour_la_jeunesse/63254
- Boiron Michel, « *Approches pédagogiques de la chanson* », consulté le 22 avril 2018 : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchetchansons.pdf
- CRINON Jacques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Passeurs-de-lecture>, consulté le 22 avril 2018.
- Hamon, M., « *Enseigner la littérature, quels fondements théoriques ?* », in Cahiers pédagogiques, n°420, janvier 2004., consulté le 22 avril 2018.
- Marle-Guyon, Catherine <http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-faut-continuer-enseigner-classiques-litterature-catherine-marle-guyon-677960.html>, consulté le 22 avril 2018.

- Ministère de l'éducation nationale, Horaires et Programmes, consulté le 22 avril 2018 :
[https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#\\$39626\\$null](https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx?EntityId=0#39626null)
- Virginie Orlandi: <https://www.wort.lu/fr/luxembourg/la-langue-francaise-la-mal-aimee-du-systeme-scolaire-luxembourgeois-52453cc5e4b0970ab1696b75.>, consulté le 22 avril 2018.
- Jürgen Weichmann, « *Unterrichtsmethoden, Vom Nutzen der Vielfalt* », consulté le 22 avril: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/wiechmann_nutzen_der_Vielfalt.pdf

VIII. Annexes

a. Annexe 1 : cahier d'une élève de 3e classique



3D1 - The fault in our stars - La rencontre amoureuse

The fault in our stars - analyse

1. Décrivez la première rencontre des deux personnages! De quelle type de rencontre pourrait-il s'agir?

Ils se bousculent → rencontre par hasard / imprévue. Le destin. Ils s'observent. Ils sont tombés amoureux directement (coup de foudre. la cause de leurs regards)

2. Lors de la thérapie de groupe, décrivez les réactions de Hazel lorsque Gus prend la parole!

Elle rit / sourit → aime bien ce qu'il dit. Elle baisse son regard → est un peu gêné. Elle est surprise de son discours. C'est la 1ère fois qu'elle écoute attentivement ce que qqn raconte (s'intéresse)

3. Lors de la première conversation entre Hazel et Augustus, décrivez et commentez leur comportement!

| Hazel | Augustus |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- directe, honnête (cigarette)- un peu timide (regarde souvent le sol → regard fuyant)- étonné surpris quand il lui fait un compliment (peut-être 1ère fois qu'un garçon s'intéresse à elle)- intéressé (essaie de faire une conversation et le regarde par fois)- nerveuse, maladroite | <ul style="list-style-type: none">- il est gentil → compliments- poli et chaleureux- intéressé- il est sûr de lui- calme, détendu- a de l'humour (cigarette) → veut l'impressionner → recherche de l'attention |

La rencontre amoureuse – Cosette et Marius

Lux facta est

La seconde année, précisément au point de cette histoire où le lecteur est parvenu, il arriva que cette habitude du Luxembourg s'interrompit, sans que Marius sût trop pourquoi lui-même, et qu'il fut près de six mois sans mettre les pieds dans son allée. Un jour enfin il y retourna. C'était par une sérénine matinée d'été, Marius était joyeux comme on l'est quand il fait beau. Il lui semblait qu'il avait dans le cœur tous les chants d'oiseaux qu'il entendait et tous les morceaux de ciel bleu qu'il voyait à travers les feuilles des arbres.

Il alla droit à « son allée », et, quand il fut au bout, il aperçut, toujours sur le même banc, ce couple connu. Seulement, quand il approcha, c'était bien le même homme ; mais il lui parut que ce n'était plus la même fille. La personne qu'il voyait maintenant était une grande et belle créature ayant toutes les formes les plus charmantes de la femme à ce moment précis où elles se combinent encore avec toutes les grâces les plus naïves de l'enfant ; moment fugitif et pur que peuvent seuls traduire ces deux mots : quinze ans. C'étaient d'admirables cheveux châtains nuancés de veines dorées, un front qui semblait fait de marbre, des joues qui semblaient faites d'une feuille de rose, un incarnat¹ pâle, une blancheur émue, une bouche exquise d'où le sourire sortait comme une clarté et la parole comme une musique, une tête que Raphaël eût donné à Marie, posée sur un coup que Jean Goujon eût donné à Vénus. Et afin que rien ne manquât à cette ravissante figure, le nez n'était pas beau, il était joli ; ni droit ni courbé, ni italien, ni grec ; c'était le nez parisien ; c'est-à-dire quelque chose de spirituel, de fin, d'irrégulier et de pur, qui désespère les peintres et qui charme les poètes.

Quand Marius passa près d'elle, il ne put voir ses yeux qui étaient constamment baissés. Il ne vit que ses longs cils châtains pénétrés d'ombre et de pudeur.

Cela n'empêchait pas la belle enfant de sourire tout en écoutant l'homme à cheveux blancs qui lui parlait, et rien n'était ravissant comme ce frais sourire avec des yeux baissés.

Dans le premier moment, Marius pensa que c'était une autre fille du même homme, une sœur sans doute de la première. Mais, quand l'invariable habitude de la promenade le ramena pour la seconde fois près du banc, et qu'il l'eut examinée avec attention, il reconnut que c'était la même. En six mois, la petite fille était devenue jeune fille ; voilà tout. Rien n'est plus fréquent que ce phénomène. Il y a un instant où les filles s'épanouissent en un clin d'œil et deviennent des roses tout à coup. Hier on les a laissées enfants, aujourd'hui on les retrouve femmes.

Celle-ci n'avait pas seulement grandi, elle s'était idéalisée. Comme trois jours en avril suffisent à de certains arbres pour se couvrir de fleurs, six mois lui avaient suffi pour se vêtir de beauté. Son avril à elle était venu.

(...)

blanc = innocence pureté

Gegensätze: Marie & Venus
↳ innocence ↳ déesse de l'éducation
↳ virginité ↳ pas d'expériences jeune fille

¹ D'un rouge vif, clair

rouge = amour, tentation, séduction, passion amoureuse

Gegensätze: beau, jolie (jeune enfant) / exquise (femme) ^{séduction}

Victor Hugo, *Les Misérables*

La rencontre amoureuse - Cosette et Marius

1. Indiquez le ^{Wou & Wein}cadre spatio-temporel de cette rencontre !
Au printemps (avril) dans le jardin du Luxembourg
↳ le matin (le matin seréne ⇒)

2. Quels sentiments Marius ressent-il au début de ce passage ?

bonne humeur (soleil),

3. Faites le portrait de Cosette ^{peau de marbre, propre (sans boutons) brille, comme la peau d'une poupée étaient tjs en marbre et}
^{nez parisien = nez raté et artificiel}

| portrait physique: | Cosette | portrait moral |
|---|---------|---|
| <ul style="list-style-type: none">- grande et belle- formes féminines- les cheveux châtain avec des nuances dorées- les joues rouges- bouche exquisite (→ des lèvres pulpeuses)- un beau sourire- un front qui semblait de marbre- un joli nez- longs cils châtain- la tête de Marius et le cou de Vénus | | <ul style="list-style-type: none">- timide- souriante- 15 ans (oder aspect phys.)- |

4. Comment peut-on qualifier cette description et quel fut l'objectif du romancier ?

description idéalisée mais aussi une description antithétique (enfant et femme) ⇒ transformation.
(contrast)

5. Quel point de vue narratif est adopté dans la rencontre entre Marius et Cosette et quel en est le but ?

point de vue interne (on est projeté dans la perspective de Marius)



6. Décrivez l'état d'esprit de Marius! Quels critères font de cet épisode une rencontre amoureuse?

Fro
5

① lecteur doit voir le changement de Colette
② lecteur doit ressentir les mêmes sentiments que Marius

① • surpris, perturbé → ne la reconnaît pas vraiment.
• fasciné par sa beauté

② • fascination, attraction

7. Cette rencontre amoureuse est-elle idéalisée? Justifiez votre réponse!

Non, car c'est à la façon de Marius de voir Colette.

8. Quel rôle la nature joue-t-elle dans cet extrait?

allée = petit chemin dans un parc.
pas bcp de monde, soleil qui brille,
oiseaux qui chantent, printemps
⇒ idéalisent la rencontre

rôle de la nature :

• naissance de l'amour
• naissance de la nostalgie

- représente la naissance du sentiment amoureux de Marius
↳ réveille les sentiments de Marius

son amour est venu (l. 36)

↳ sa beauté commence à naître

Madame de La Fayette, La Princesse de Clèves (XVIIe siècle)

- : question 2

Résumé de *La Princesse de Clèves* (1678)

Mlle de Chartres épouse le prince de Clèves pour qui elle éprouve « estime et reconnaissance », car il l'aime passionnément. Toutefois, lors d'un bal qui est donné à la cour de Henri IV, elle rencontre le duc de Nemours, dont elle tombe amoureuse.

La rencontre amoureuse

5 Elle passa tout le jour des fiançailles chez elle à se parer, pour se trouver le soir au bal et
au festin royal qui se faisait au Louvre. Lorsqu'elle arriva, l'on admira sa beauté et sa
parure; le bal commença et, comme elle dansait avec M. de Guise, il se fit un assez grand
bruit vers la porte de la salle, comme de quelqu'un qui entrait et à qui on faisait place.
10 Mme de Clèves acheva de danser et, pendant qu'elle cherchait des yeux quelqu'un
qu'elle avait dessein de prendre, le roi lui cria de prendre celui qui arrivait. Elle se
tourna et vit un homme qu'elle crut d'abord ne pouvoir être que M. de Nemours, qui
passait par-dessus quelques sièges pour arriver où l'on dansait. Ce prince était fait d'une
sorte qu'il était difficile de n'être pas surpris de le voir quand on ne l'avait jamais vu,
surtout ce soir-là, où le soin qu'il avait pris de se parer augmentait encore l'air brillant
qui était dans sa personne; mais il était difficile aussi de voir Mme de Clèves pour la
première fois sans avoir un grand étonnement.

15 M. de Nemours fut tellement surpris de sa beauté que, lorsqu'il fut proche d'elle, et
qu'elle lui fit la révérence, il ne put s'empêcher de donner des marques de son
admiration. Quand ils commencèrent à danser, il s'éleva dans la salle un murmure de
louanges. Le roi et les reines se souvinrent qu'ils ne s'étaient jamais vus, et trouvèrent
quelque chose de singulier de les voir danser ensemble sans se connaître. Ils les
appelèrent quand ils eurent fini sans leur donner le loisir de parler à personne et leur
20 demandèrent s'ils n'avaient pas bien envie de savoir qui ils étaient, et s'ils ne s'en
doutaient point.

- Pour moi, madame, dit M. de Nemours, je n'ai pas d'incertitude; mais comme Mme de
Clèves n'a pas les mêmes raisons pour deviner qui je suis que celles que j'ai pour la
reconnaître, je voudrais bien que Votre Majesté eût la bonté de lui apprendre mon nom.

- Je crois, dit Mme la dauphine, qu'elle le sait aussi bien que vous savez le sien.

- Je vous assure, madame, reprit Mme de Clèves, qui paraissait un peu embarrassée, que
je ne devine pas si bien que vous pensez.

30 - Vous devinez fort bien, répondit Mme la dauphine; et il y a même quelque chose
d'obligeant pour M. de Nemours à ne vouloir pas avouer que vous le connaissez sans
l'avoir jamais vu.

Rencontre entre la princesse de Clèves et le duc de Nemours

1. Décrivez le cadre spatio-temporel !

à un bal au Louvre (fréquenté par la cour du roi)
soir
→ tout est sublime, joli
lieu de rencontre
(même classe social)

2. Relevez le champ lexical du regard ! Quel rôle joue-t-il dans cette scène ?

coup de foudre
c'est comme s'ils se connaissaient déjà
→ voir feuille

3. Comparez les descriptions des deux personnages ! Qu'est-ce qui relie les deux personnages ?

| La princesse de Clèves | Le duc de Nemours |
|-------------------------------|---|
| - bijoux | - beau |
| - beauté immense | - étonnement qu'il se trouve sur scène |
| - bien vêtu, maquillé | - joie, unique, spécial |
| - fiancée | - marque d'admiration pour elle |
| - intelligente | → amoureux |
| - curieuse | - fait comme si il ne connaissait pas son nom |
| - jeune | |
| - amoureuse du duc de Nemours | |

(beauté qui éblouit / surprend tout le monde)

ils sont surpris en se voyant
↳ curiosité ⇒ le regard les relie
↳ genre de l'amour
↳ coup de foudre
⇒ reliés par un regard, par une danse

4. Comment se fait-il que les deux personnages sont amenés à danser ensemble ?

car il entre en dernier et elle n'a justement personne avec qui danser et le roi lui dit de le faire (car on change tjs de personnage)
⇒ coïncidence, hasard duc de Nemours est cette personne

5. Quelle est la réaction du duc de Nemours en voyant Mlle de Chartres ?

tellement surpris qu'il commence à la danser bcp
(→ marque d'admiration)
c'est si belle et si jolie

6. Relevez les réactions de la cour en voyant Mlle de Chartres et le duc de Nemours danser !

Étonnés, les regardent tous
car ils ne se connaissent
pas mais d'assent arant
même l'un l'autre. Surpris, car c'est
comme si ils se connaissent déjà, les laient, car
bcp de beauté (l'un)

7. Quelle première approche le duc de Nemours entame-t-il ?

• Je cherche la conversation
↳ veut être présente

• la regarde avec bcp d'admiration

8. Pourquoi pouvons-nous dire que cette rencontre était prédestinée et donnera naissance à de violents sentiments amoureux ?

parce qu'ils d'assent
par instants et ont le coup de
hermine elle l'aimant déjà
⇒ attirance réciproque.

⇒ se séduisent l'un l'autre - j'en ai l'amour
⇒ reliés par leur beauté

↳ coup de foudre mutuel

↳ des 2 côtés

Rencontre Amoureuse : Synthèse

- Dans la littérature : rencontre amoureuse = lieu commun (topos). ^{→ revient souvent} Thème commun récurrent dans la littérature.
- Se trouve au début de l'histoire → permet de développer une histoire.
- Coup de foudre arrive brusquement/brutalement - on s'y attend pas. Importance du regard (voir, observer en détail). Portrait est idéalisé, divinisé, comparé à une œuvre d'art.
Prologue
Suscite des émotions fortes (cœur qui bat, étourdissements, ...) → perturbé par la beauté.

Surréalisme : plus de règles → tout libre

Les différentes formes de l'amour

déclaration d'amour

Je t'aime + raisons (justification pour son amour)

ana-phore

- Je t'aime pour toutes les femmes que je n'ai pas connues
- Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu
- Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud
- Pour la neige qui fond pour les premières fleurs
- 5 Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas
- Je t'aime pour aimer
- Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas

- unique, la seule à ses yeux (l. 1, 7)
- pureté (l. 4, 5)
- représente tous les femmes de tous les temps qu'il a connu mais elle est la seule qu'il aime vraiment

- Qui me reflète sinon toi-même je me vois si peu
- Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte
- 10 Entre autrefois et aujourd'hui
- Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille
- Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir
- Il m'a fallu apprendre mot par mot la vie
- Comme on oublie

- aide à se trouver, rend la vie plus facile, se ressemblent (l. 1+2)
- espoir (ne peut pas vivre sans elle)
- aide à surmonter des obstacles
- morts = moments tristes
- morts = perte de proche / être chers (sa 2ème femme est morte peu avant)
- elle lui donne du goût à vivre
- l. ce n'est pas terminé, la vie continue

- 15 paille = phénix, quand il brûle il se relève
- Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la mienne
- Pour la santé
- Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion
- Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas
- Tu crois être le doute et tu n'es que raison
- 20 Tu es le grand soleil qui me monte à la tête
- Quand je suis sûr de moi

- déesse, ange (l. 18) → amour
- sagesse, santé
- centre du monde du poète → centre de l'univers

→ portrait variée, il la glorifie, il ne décrit pas les défauts de la femme
 → elle est idéalisée / sacralisée
 → devient un mythe

l. 17 : il l'aime bcp et ce n'est pas de l'illusion. Elle aussi elle l'aime mais vraiment pas juste comme ça
 Paul Eluard - Le Phénix

Analyse du poème :

strophes septaires
 rythme irrégulier
 → pas de ponctuation

grâce à la femme :
 monde sans violence
 harmonie
 la joie

1. Relevez les différentes images de la femme ! Quels rôles la femme joue-t-elle ?
2. Quelle image nous est donnée de l'amour ?
3. Comment le sentiment amoureux est-il reflété sur l'univers environnant ?

Grâce à la femme, le poète revit, la nature revit (l. 9) (l. 4)
 → du monde en général
 Belle permet au monde d'exister
 se soumet à la femme (elle détient tout dont il a besoin pour vivre, mais que lui il n'a pas) bcp

2. bonheur, espoir, nouveaux sens à la vie (ne peut pas vivre sans), aveugle / voit que le côté positif, amour gratuit (femme est aimée pour ce qu'elle est, ce qu'elle incarne) on ne l'aime pas pour son argent p ex. (l. 6), sans amour on existe pas → on a besoin de l'amour pour vivre, amour rare / unique (c'est elle et pas une autre), amour salvateur (qui sauve), amour libérateur qu'on a connu, grâce à l'amour, on réapprend à vivre.
 sentiment amoureux = très puissant → peut vaincre tous les malheurs de l'homme et du monde

3. désert : solitude, aucune vie, l'impression d'être perdu
 → remplacé par le bonheur, la joie, les fleurs
 l. 5 l'homme et la nature → vivent en harmonie grâce au sentiment
 le monde sans violence, même les animaux n'ont plus peur des hommes

Charles Baudelaire

- né en 1821 ^{à Paris}, mort en 1867
- père = amateur de peinture (mort en 1827)
- mère s'est remarié immédiatement (B n'a pas aimé ça) nouveau beau-père l'a envoyé en pension à Lyon ^{après} → internat (lycée) jusqu'à 18 ans
- retourne à Paris (vie dissipée avec artistes et ^{écrivains} peintres)
↳ fait bcp la fête (boire, sortir)
- beau-père ^{pas content} → voyage en Inde (B. ii) après 6 mo il revient à Paris → demande l'héritage de son père → s'installe dans un hôtel → pour éviter son beau-père → profite de la vie (boire, fumer)
- rencontre Jeanne Duval ^{pro} muse (inspiration pour poème) mais femme à scandale (prostituté), boit alcool le traite comme un esclave, profite de lui (le fendoie ii) → femme cruel
- Mais: B. reste avec elle jusqu'à la fin de sa vie (rupture + réconciliation), ^{mais restent ensemble} B a souvent voulu la quitter (voit dans qqes poèmes) mais reste avec elle jusqu'à la mort

Comparaison Charogne et Je t'aime

- exagéré → personnes si nég / si pos
- tjs des choses pos sinon pas ensemble avec
- peut-être si aveuglé par qqn → voit uniq. choses pos alors je t'aime réa
- point de vue des poètes: réaliste et point de vue d'observateur: irréaliste, exagéré

- Je t'aime pour
- ta beauté
 - ta sincérité
 - ta personnalité en général
 - ton énergie
 - ton intelligence

Je t'aime à la folie mais

amour ≠ réciproque

- tu m'as déçu
- tu as changé
- je ne te fais pas confiance
- je ne peux pas m'imaginer un avenir avec toi
- on est trop différent (opinion, religion, ...)
- tu es trop jaloux
- tu es trop loin (distance)
- tu ne m'aimes que par intérêt (argent)
- tu causes trop de problèmes
- tu m'enfermes ^(l'autre) _(s'accroche trop / ceroulement)
- tu me rends aveugle (ne voit plus ses défauts)

Pour moi mes parents

- feraient tout
- me conduisent partout
- m'aident financièrement
- me soutiennent
- me protègent
- m'écoutent, s'intéressent à moi
- m'éduquent
- m'aiment

Les différentes formes de l'amour

Alexandrin et octosyllabes
Quatrain
typique pour fable
=> donne une morale
=> Scritia =

Une Charogne (cadavre d'un animal)

- pour souligner ses
côtés nég.
- malgré ses côtés
nég il aime
elle aussi, elle
ressemblera un
fois à sa
=> pas beaux
et crues

style
élevé

Rappelez-vous l'objet que nous vîmes, mon âme,
Ce beau matin d'été si doux:
Au détour d'un sentier une charogne infâme
Sur un lit semé de cailloux,

comparé à la femme
commence comme une histoire
amoureuse ton doux, calme,
ton joyeux. => veut marquer le
contraste avec le reste

5 Les jambes en l'air, comme une femme lubrique,
Brûlante et suant les poisons,
Ouvrait d'une façon nonchalante et cynique
Son ventre plein d'exhalaisons.

horrible
lit = confortable

pas femme unique
on ne compare pas sa bien-
être à une parmi d'autres

10 Le soleil rayonnait sur cette pourriture,
Comme afin de la cuire à point,
Et de rendre au centuple à la grande Nature
Tout ce qu'ensemble elle avait joint ;

se rapporte à la charogne
-> à la femme
tous les act. de la charogne
se rapportent à la femme
associé à la femme

15 Et le ciel regardait la carcasse superbe
Comme une fleur s'épanouir.
La puanteur était si forte, que sur l'herbe
Vous crûtes vous évanouir.

oxymore (opposition de
2 termes -> se contredisent)

20 Les mouches bourdonnaient sur ce ventre putride,
D'où sortaient de noirs bataillons
De larves, qui coulaient comme un épais liquide
Le long de ces vivants haillons.

décomposé
decompose
charogne (net comparait au
vivant)

Tout cela descendait, montait comme une vague
Ou s'élançait en pétillant
On eût dit que le corps, enflé d'un souffle vague,
Vivait en se multipliant.

25 Et ce monde rendait une étrange musique,
Comme l'eau courante et le vent,
Ou le grain qu'un vanneur d'un mouvement rythmique
Agite et tourne dans son van.

30 Les formes s'effaçaient et n'étaient plus qu'un rêve,
Une ébauche lente à venir
Sur la toile oubliée, et que l'artiste achève
Seulement par le souvenir.

35 Derrière les rochers une chienne inquiète
Nous regardait d'un œil fâché,
Epiant le moment de reprendre au squelette
Le morceau qu'elle avait lâché.

insulte pour la femme

Les différentes formes de l'amour

- sa femme
- Et pourtant vous serez semblable à cette ordure, profiter de votre beauté
A cette horrible infection, comparaison à la femme
Etoile de mes yeux, soleil de ma nature, lubrique: ici s'adresse
Vous, mon ange et ma passion ! directement à ~~cette~~ sa femme
- 5 Oui ! telle vous serez, ô la reine des grâces, ⇒ vous serez comme cette charogne
Après les derniers sacrements, vous moisirez comme cette
Quand vous irez, sous l'herbe et les floraisons grasses, sous la terre
Moisir parmi les ossements.
- 10 Alors, ô ma beauté ! dites à la vermine
Qui vous mangera de baisers,
Que j'ai gardé la forme et l'essence divine
De mes amours décomposés !

Les Fleurs du mal, Charles Baudelaire

Les différentes formes de l'amour

Une charogne- analyse

• Le sentiment amoureux :

1. Quel est le cadre spatio-temporel de ce poème ?
2. A quoi le poète compare-t-il la femme ? relevez les comparaisons et expliquez ensuite pourquoi le poète a choisi de faire cette comparaison !
3. Quelle est l'intention du poète et quel est le message principal du poème ?
4. Quelle image nous est donnée de l'amour ?

• L'art de la poésie :

1. Relevez les champs lexicaux de la beauté et de la laideur ! (voir verso)
2. Quelle est la mission de la poésie ?

1. beau matin d'été dans la nature
 2. compare les femmes à la charogne pour montrer ses défauts, l'aimera même après la mort, même si elle a une laideur intérieure
 3. déclaration d'amour à rebours (on commence avec l'image de cruauté et à la fin uniquement il va lui déclarer son amour commencé à la fin pour en arriver au début)
 - la beauté de la femme est éphémère, elle doit profiter de la vie / de la beauté → Carpe Diem
 - memento mori (Gedanke des Todes): il vaut être conscient que la mort arrivera un jour → il faut faire les 2 simultanément
 4. dégoûtant, on ne choisit pas la personne qu'on aime, il y a tj's les deux côtés (neg+pos), souvent dans les films / poème d'Elouard l'amour est idéalisé mais il faut apprendre à vivre avec les défauts de l'autre. L'amour est grotesque (exagéré, écrit d'une manière bizarre mais fait rire) → l'amour n'est pas parfaite. Elle ne l'aime plus autant que lui. Plus réaliste (aux côtés de sa bien aimée)
 - Relation ambivalente: d'un côté l'amour envers la femme et la haine envers la même femme
 - il est rejeté par cette femme comme par toutes les autres femmes (répulsion)
 - femme = source d'inspiration + source d'angoisse
- on a l'impression que Baudelaire veut se venger de cette femme

beauté

v2: ce beau matin d'été
si doux

v9: le soleil rayonnait

v13: superbe

v14: comme une fleur
s'épanouir

v25: la musique

laid

v3: charogne infâme

(v5: la femme lubrique

v6: brûlante et suante
les poisons)

v8: le ventre ouvert

v9: pourriture

v13 carcasse

(v15 la puanteur)

v17 ventre putride...

v19 les larves... comme
un épais liquide

v35: chienne qui s'attaque
au squelette

→ veut créer un contraste.

→ veut créer une esthétique de la laideur
(veut commencer à aussi montrer les
choses laides → veut tout montrer et
pas seulement de choses belles)

Il faut avoir l'un pour avoir l'autre

⇒ grâce à la poésie les choses laides
deviennent jolie → rend tout possible

→ embellit les choses laides

⇒ Baudelaire ^{transforme} une image laide dans
une chose belle et d'un ton élevé et noble
(grâce à la poésie)

Epreuve orale

Examen de fin d'études secondaires 2013

Section: B, C, E, F

Branche: Français

Nom et prénom du candidat

Mariage gay, droit ou hérésie ?

Lors de la campagne présidentielle de 2012, François Hollande avait promis d'autoriser le mariage et l'adoption pour les couples gay et lesbiens. Depuis, le gouvernement a proposé un texte de loi qui devrait être voté par les députés au printemps 2013. Pourtant, même si près des deux tiers des Français soutiennent la réforme, beaucoup estiment que le mariage entre deux personnes de même sexe va trop loin.

Actuellement, la seule possibilité pour deux hommes ou deux femmes de former un couple officiel est de conclure un pacte de solidarité civile (pacs). Ce contrat permet à deux personnes (de même sexe ou non) d'obtenir pratiquement les mêmes droits que si elles étaient mariées. Mais au-delà de l'absence de romantisme du pacs, ce pacte civil ne permet pas d'adopter un enfant. Même si l'un des deux partenaires a déjà un enfant, l'autre ne peut en aucun cas devenir officiellement le second papa ou la seconde maman. En revanche, un couple hétérosexuel peut envisager cette option dans le cas où le second parent biologique n'est pas reconnu ou est décédé. Le projet de loi uniformise les choses. Au nom de l'égalité, le mariage et l'adoption devraient donc bientôt être ouverts aux gays et aux lesbiennes comme ils le sont déjà pour les hétérosexuels.

^{front national}
A droite et principalement dans les milieux catholiques, cette perspective est cauchemardesque. Selon eux, le mariage est l'union d'un homme et d'une femme dans le but d'avoir des enfants, et ce, de façon naturelle. Il doit donc être réservé aux hétérosexuels. Cela revient pour le pape Benoît XVI à « défendre la famille et la vie ». Le seul fait de s'aimer ne devrait donc pas ouvrir la possibilité de se marier. Les opposants au projet de loi ont également peur pour les enfants. Ceux-ci seraient déséquilibrés s'ils grandissaient sans référent masculin ou féminin. A ces arguments s'ajoutent des déclarations présentant les homosexuels comme responsables, et trop volages. Les quelque 3,5 millions d'homosexuels de plus de 18 ans habitant en France seraient pour la plupart incapables d'avoir une vie sentimentale stable sur le long terme.

Les « pro-mariage pour tous » contrent aisément ce genre de propos. Il leur suffit de retourner la question aux « anti » : les hétérosexuels, eux, ne trompent-ils jamais leur conjoint(e) ? Ne divorcent-ils que dans les films ? De plus, selon eux, les quelque 70 études scientifiques consacrées depuis les années 1970 aux conséquences de l'homoparentalité sur les enfants prouveraient la chose suivante : entre grandir avec des parents du même sexe et grandir avec un père et une mère, la différence est minime. (431 mots)

Serge Portelli et Paul Thibaud, *Ecoute*, janvier 2013

Questionnaire :

1. Quelles sont les raisons pour lesquelles les défenseurs du "mariage pour tous" aimeraient qu'une loi permette également aux couples homosexuels de se marier ?
2. Qui sont les opposants à ce projet de loi et pourquoi ont-ils décidé de le combattre ?

Emile Zola

naturalisme
invente une personne
et annule les réactions des pers. dans un milieu précis

c'est une famille
chaque livre explique l'histoire/vie d'un membre de cette famille

parle de tous les aspects de la société

- vivait à Paris de 1840-1902
- écrit une collection de livres (Les Rougon-Macquart) de 20 romans différ. sous-titre: histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire (Napoléon III) (guerre franco-allemande, Bismarck voulait se battre pour l'unité allemande).
- Zola veut peindre la société de la manière la plus précise et ça s'intéressera à tous les milieux & tous les manières (prostitues, homos)
- Dans Nana: Nana l'actrice de Paris (théâtre des variétés mais aussi courtisane) vit une vie des luxes, joue bien avec les sentiments des gens. Se lie d'abord d'amitié avec Satin (prostitue ayant un visage de verge) ensuite une relation amoureuse. Au premier moment elle sera arrêtée par la police et après quelques mois Nana retrouve Satin (extrait)

Balzac

très précisément

- né en 1799-1830
- « maître du réalisme » → veut décrire la société en détail → est le premier qui l'a fait. (les 100 premières pages de ses livres uniquement description) → pour être le miroir de la société
- a écrit une dizaine de romans qui décrivent la société fran. de son temps.
- il y a des pers. qui se croisent dans les diff. romans (pas d'une famille cf Zola) s'intéresse de toutes les classes de la société.
- Le père Goriot (1819) (père et 2

les choses laides (esthétique de la laideur). Il a embelli la charogne grâce à la beauté de la nature et utilise un vocab élevé

L'amour homosexuel

elle fait tjs occupée mais c'est tjs la même chose

Emile Zola - Nana (1880) *général roman*

monotonie
ennuyeuse
concret
oxymore

Les jours où son enfant ne l'occupait pas, Nana retombait dans la monotonie bruyante de son existence, promenades au Bois, premières représentations, dîners et soupers à la Maison d'Or ou au café Anglais, puis tous les lieux publics, tous les spectacles où la foule se ruait, Mabilles, les revues, les courses. Et elle gardait quand même ce trou d'oïveté¹ hête, qui lui donnait comme des crampes d'estomac. Malgré les continuelles toquades² qu'elle avait au coeur, elle s'étirait les bras, dès qu'elle était seule, dans un geste de fatigue immense. La solitude l'attristait tout de suite, car elle s'y retrouvait avec le vide et l'ennui d'elle-même. Très gaie par métier et par nature, elle devenait alors lugubre³, résumant sa vie dans ce cri qui revenait sans cesse, entre deux bâillements :

10 - Oh ! que les hommes m'embêtent !

Une après-midi, comme elle rentrait d'un concert, Nana remarqua, sur un trottoir de la rue Montmartre, une femme qui trottait, les bottines éculées⁴, les jupes sales, avec un chapeau détrempé par les pluies. Tout d'un coup, elle la reconnut.

- Arrêtez, Charles ! cria-t-elle au cocher.

15 Et, appelant :

- Satin ! Satin !

Les passants tournèrent la tête, la rue entière regarda. Satin s'était approchée et se salissait encore aux roues de la voiture.

- Monte donc, ma fille, dit Nana tranquille, se moquant du monde.

20 Et elle la ramassa, elle l'emmena, dégoûtante, dans son landau bleu clair, à côté de sa robe de soie gris perle, garnie de chantilly ; tandis que la rue souriait de la haute dignité du cocher.

Dès lors, Nana eut une passion, qui l'occupa. Satin fut son vice. Installée dans l'hôtel de l'avenue de Villiers, débarbouillée, nippée⁵, pendant trois jours elle raconta Saint-Lazare, et les embêtements avec les sœurs, et ces salauds de la police qui l'avaient mise en carte. Nana s'indignait, la consolait, jurait de la tirer de là, quand elle devrait elle-même aller trouver le ministre. En attendant, rien ne pressait, on ne viendrait pas la chercher chez elle, bien sûr. Et des après-midi de tendresse commencèrent entre les deux femmes, des mots caressants, des baisers coupés de rires. C'était le petit jeu, interrompu par l'arrivée des agents, rue de Laval, qui reprenait, sur un ton de plaisanterie. Puis, un beau soir, ça devint sérieux. Nana, si dégoûtée chez Laure, comprenait maintenant. Elle en fut bouleversée, enragée ; d'autant

¹ Etat de quelqu'un qui vit sans devoir travailler tout le temps

² Les caprices

³ triste

⁴ se dit d'une chaussure dont le talon est très usé

⁵ habillée

L'amour homosexuel

plus que, justement, le matin du quatrième jour, Satin disparut. Personne ne l'avait vue sortir. Elle avait filé, avec sa robe neuve, prise d'un besoin d'air, ayant la nostalgie de son trottoir.

35 Ce jour-là, il y eut une tempête si rude dans l'hôtel, que tous les domestiques baissaient le nez, sans souffler mot. Nana avait failli battre François, qui ne s'était pas mis en travers de la porte. Elle tâchait pourtant de se contenir, elle traitait Satin de sale grue⁶; ça lui apprendrait à ramasser de pareilles ordures dans le ruisseau. L'après-midi, comme Madame s'enfermait, Zoé l'entendit sangloter. Brusquement, le soir, elle demanda sa voiture et se fit
40 conduire chez Laure. L'idée lui était venue qu'elle trouverait Satin à la table d'hôte de la rue des Martyrs. Ce n'était pas pour la ravoir, c'était pour lui coller la main sur la figure. En effet, Satin dînait à une petite table, avec Mme Robert. En apercevant Nana, elle se mit à rire. Celle-ci, frappée au cœur, ne fit pas de scène, très douce et très souple au contraire. Elle paya du champagne, grisa cinq ou six tables, puis enleva Satin, comme Mme Robert était
45 aux cabinets. Dans la voiture seulement, elle la mordit, elle la menaça, une autre fois, de la tuer.

Alors, continuellement, le même tour recommença. A vingt reprises, tragique dans ses fureurs de femme trompée, Nana courut à la poursuite de cette gueuse, qui s'envolait par
50 toquade, ennuyée du bien-être de l'hôtel. Elle parlait de souffleter⁸ Mme Robert ; un jour même, elle rêva de duel ; il y en avait une de trop. Maintenant, quand elle dînait chez Laure, elle mettait ses diamants, emmenant parfois Louise Violaine, Maria Blond, Tatan Néné, toutes resplendissantes ; et, dans le grailon des trois salles, sous le gaz jaunissant, ces dames encanaillaient leur luxe, heureuses d'épater les petites filles du quartier, qu'elles levaient au sortir de table. Ces jours-là, Laure, sanglée et luisante, baisait tout son monde
55 d'un air de maternité plus large. Satin pourtant, au milieu de ces histoires, gardait son calme, avec ses yeux bleus et son pur visage de vierge ; mordue, battue, tiraillée entre les deux femmes, elle disait simplement que c'était drôle, qu'elles auraient bien mieux fait de s'entendre. Ça n'avancait à rien de la gifler ; elle ne pouvait se couper en deux, malgré sa bonne volonté d'être gentille pour tout le monde. A la fin, ce fut Nana qui l'emporta,
60 tellement elle combla Satin de tendresses et de cadeaux ; et, pour se venger, Mme Robert écrivit aux amants de sa rivale des lettres anonymes abominables.

⁶ femme de mœurs faciles, prostituée

⁸ donner un soufflet, une gifle à qqn.

L'amour homosexuel

Questions de compréhension :

1. Décrivez la vie de Nana avant qu'elle ne retrouve son amie Satin.
2. Décrivez la relation amoureuse entre Nana et Satin. (ligne 23-30) Quels mots pourrions nous associer à cette relation ?
3. Quel sentiment Nana éprouve-t-elle lorsque Satin a disparu et lorsque Nana la retrouve chez Madame Robert ?
4. Quelles sont les réactions de ~~Nana~~^{Satin} face à la rivalité des deux femmes ?
5. En lisant cet extrait, avez-vous l'impression que l'homosexualité ait été un tabou au dix-neuvième siècle ? Justifiez votre réponse.
6. Pensez-vous que cette image corresponde à la réalité ?

① monotone, ennuyeuse, se sent seule
↳ mais fréquente beaucoup de lieux publics
mais c'est pas comme avec Satin
n'est pas heureuse → n'a pas de joie de vivre
sa propre personnalité l'ennuie, les hommes
l'ennuient → amour homosexuel (n'est
pas intéressé par les hommes)
⇒ se sent seule et triste

② Elle la trouve sur la route. relation amour-
euse : passion, tendresse, vice, complicité
(comme entre deux amis), se font con-
fiance, se protègent, se font des prom-
esses, amusement (« elles rient bcp »),
amitié qui s'est développé en sentiment
amoureux.

③ jalouse, colère / rage / fureur ⇒ furie, tristesse,
⇒ désillusion, blessure, provocation (Nana se rend
dans la rue des Martyrs et montre qu'elle s'amuse
et la menace (veut la frapper) et menace de la tuer
⇒ gradation / évolution des sentiments

④ indifférente, calme, elle éclate de rire (l. 42) ⇒ la
prouve aussi, la représente comme innocente
et se moque des deux femmes. Elle trouve que
la rivalité en les 2 femmes ne sert à rien (l. 58)
⇒ trouve ça drôle → pour elle, c'est un petit jeu.
Est-ce qu'elle éprouve la même chose que Nana ?
⇒ Satin reste fidèle à elle-même, ne veut pas
s'attacher trop à une femme car elle est là pour
toutes les femmes → c'est son métier (les prostituées
ne s'attachent jamais trop à leur « client »)

⑤ Elles sont en public. La relation amoureuse n'est pas présentée comme une relation entre un homme et une femme. C'est présentée comme une relation normale.

⑥ relation pas acceptée car ça a été contre la religion → tabou absolu (surtout entre deux hommes)

Est-ce que ce livre a été accepté?

Non il a été condamné, car on ne pouvait pas écrire de telles choses (outrage aux

bonnes mœurs / habitudes) → contre la religion

Il a choqué la population
→ a été décrit comme ça

Pa Zola a quand même écrit ce livre?

Il voulait décrire la société de la manière la plus précise.

→ Zola = naturaliste (un courant littéraire qui suit le réalisme)

Le comportement est souvent dû à son environnement.
L'auteur ~~choisit~~ choisit un sujet (homosex, prostitution) et met une personne dedans pour voir les réactions des diff personnages ^{analyse}

but: analyser et observer le comportement des diff personnages, hypothèses, réactions

→ ~~se~~ veut analyser le comportement humain en mettant des hypothèses ^{humaine}

→ Mettre diff personnes dans diff situations pour voir comment ils réagissent

(la relation des deux femmes est comme celle entre une femme et un homme
↳ rien d'anormal)

lunatique = launes ch = pere goriot
 amour se transforme en delire → à commencer
 à voir les filles *
 car il les aime
 mais les déteste
 avant le delire: la lucidité quand on a pitié d'elle
 Balzac - Le père Goriot
 Père est trop naïf, souffre tout le temps, il les a trop gâtés

Dans ce passage, le Père Goriot mourant est veillé par Rastignac, qui apprend par Christophe, le domestique de la pension, que ni Delphine, ni Anastasie ne viendront assister leur père. La première, épuisée par le bal de la vicomtesse de Bauséant, continue à dormir; la seconde est en affaires avec son mari. Goriot, que Rastignac croyait endormi, a tout entendu. Bouleversé, il exhale en un long monologue où le délire se mêle à la souffrance, tantôt un ressentiment, tantôt son amour. Dans ce passage, le désespoir du vieillard atteint son paroxysme.

Si elles ne viennent pas ? répéta le vieillard en sanglotant. Mais je serai mort, mort dans un accès de rage, de rage ! La rage me gagne ! En ce moment, je vois ma vie entière. Je suis dupe ! Elles ne m'aiment pas, elles ne m'ont jamais aimé ! Cela est clair. hypocrite
 Si elles ne sont pas venues, elles ne viendront pas. Plus elles auront tardé, moins elles se décideront à me faire cette joie. Je les connais.
 Elles n'ont jamais su rien deviner de mes chagrins, de mes douleurs, de mes besoins, elles ne devineront pas plus ma mort; elles ne sont seulement pas dans le secret de ma tendresse. Qui, je le vois, pour elles, l'habitude de m'ouvrir les entrailles a ôté du prix à tout ce que je faisais. hypocrite
 Elles auraient demandé à me crever les yeux, je leur aurais dit : " Crevez-les !" Je suis trop bête. Elles croient que tous les pères sont comme le leur. naïves
 Il faut toujours se faire valoir. Leurs enfants me vengeront. Mais c'est dans leur intérêt de venir ici. Prévenez-les donc qu'elles compromettent leur agonie.
 Elles commettent tous les crimes en un seul. Mais allez donc, dites-leur donc que, ne pas venir, c'est un parficide ! Elles en ont assez commis sans ajouter celui-là. Criez donc comme moi : " Hé, Nasie ! Hé, Delphine ! Venez à votre père qui a été si bon pour vous et qui souffre ! " Rien, personne. soumission
 Mourrai-je donc comme un chien ? Voilà ma récompense, l'abandon. Ce sont des infâmes, des scélérates^{valeurs} ! je les abomine, je les maudis ; je me relèverai, la nuit, de mon cerceuil pour les remaudire, car, enfin, mes amis, ai-je tort ? Elles se conduisent bien mal ! Hein ? Qu'est-ce que je dis ? Ne m'avez-vous pas averti que Delphine est là ? C'est la meilleure des deux.

Vous êtes mon fils, Eugène, vous ! Aimez-la, soyez un père pour elle. sois un bon petit copain
 L'autre est bien malheureuse. Et leurs fortunes ! Ah, mon Dieu ! J'expire, je souffre un peu trop ! Coupez-moi la tête, laissez-moi seulement le cœur. la fais attention au
 A la fin il a pitié de Nasie, il regrette ses paroles

je prend un autre enfant même si c'est pas son fils mais un copain de Delphine
 → projete son propre rôle sur Eugène
 Peut-être il veut dire qu'il a échoué en tant que père et que Eugène le fasse mieux que lui.

1. Comment appelle-t-on ce genre d'extrait ? leur argent, destin
2. Comment le père Goriot décrit-il ses filles dans cet extrait ?
3. Que souhaite-t-il à ses filles ? Regrettera-t-il ses paroles ?
4. Relevez le vocabulaire du sentiment et les champs lexicaux de la souffrance ! Que traduisent-ils ? Qu'est-ce que l'auteur veut provoquer chez le lecteur ?
5. Relevez les aspects qui nous montrent que le père Goriot a des accès de folie.
6. Quelle image nous est donnée du sentiment amoureux dans ce texte ? Qu'en pensez-vous ? ici l'amour fait plus de mal que de bien

Amour = malsaint (plus les bienfaits de la mort), malheureux (car plus les beaux côtés de l'amour)
 1 Personne qui a commis ou est capable de commettre un crime.
 * il s'imagine qu'elle est l'a → folie, désespoir

1. monologue du père Goriot

2. ~~Elles~~ Les filles sont :

égoïstes, ingrates, ^{pas reconnaissantes} hypocrites, cruelles, gâtées, naïves, criminelles, opportunistes ^(car ils l'ont tué)

3. veut se venger (→ menaces) → il veut que les enfants soient exactement comme eux elles l'ont été avec lui

• les maudit → leur souhaitent mauvais avenir

↳ mais à la fin il les regrette

4. - la tristesse

• la rage, la colère

• la solitude (car il a été abandonné)

• la déception

• la souffrance (parce qu'il a été blessé)

• la soumission

pitié (souffrance forte)

↳ le registre du tragique et du pathétique

• la bonté

• la naïveté

• l'incompréhension

• la générosité

• le sacrifice

→ comparable à Jésus Christ qui s'est sacrifié par l'amour, s'est fait crucifier à tort → la passion du chr. si
↳ Goriot = saint

Christ de la paternité

- à la fin il leur pardonne comme Jésus a pardonné à l'humanité alors que eux il s'en est laissé mourir

5. Il parle à lui-même, il suite la mort à ses filles s'adresse à des pers qui ne sont pas présents (l. 19)

il aurait tout fait pour elle même se crever les yeux (Œdipe)

desir de vengeance mais après il regrette et souffre de culpabilité. Il veut qu'on lui coupe la tête (raison) mais qu'on lui laisse le coeur (l'amour envers ses filles)

expr. assez macabre et

6. amour éternel (même si il n'est pas réciproque), amour sacrifice (jusqu'à la mort), la mort le libère de cette affreuse/atroce passion.

Phéno: chaque année on sacrifie 7 jeunes hommes + filles
 Thésée voulait combattre Ariane (la sœur de Ph.) a fait un
 fils pour qu'il puisse trouver le chemin. Tout est bien mais il abandonne
 Ariane sa épouse
 Phéno

3D1 - Les formes de l'amour, l'amour malsain

Règle des 3 unités :

- unité de temps (tout se passe en 24h)
 - unité de lieu (tout se passe dans le même lieu)
 - unité d'action (1 grande intrigue)
- Phèdre, extrait p.176-177, acte II scène 5
- tragédie (s'inspire de tragédie antique / mythologie grecque)
 se passe en scène des pers. nobles, confi. familiaux → style de langage élevé. Se termine mal-tis
 autre principe: vraisemblable (réaliste) scène (meurtre etc)
 centre principale: la bien-séance (pas de violence sur scène)

| | |
|--|---|
| Ardeur, n.f. | enthousiasme |
| Prodigieux, adj. | admirable |
| Je « languis », ind.prés. du verbe languir | Déprimer, souffrir |
| Volage, adj. | Désigne une personne aux sentiments amoureux instables / launisch |
| l'embarras | Die Verlegenheit |
| le dessein | L'intention, le projet, l'objectif |
| devancer | Aller au-devant de, surpasser |

Au début Thésée est présent mais disparaît de plus en plus et est remplacé par Hipp. Thésée est le prétexte pour faire la déclaration d'amour.
 Au début Thésée

Questions de compréhension et d'analyse:

1. Faites le portrait physique et moral de Thésée ! Pourquoi ce portrait est-il important ?
2. Quels rapprochements Phèdre fait-elle entre Hippolyte et Thésée ? Dans quel but ces rapprochements sont-ils faits ?
3. Comment voit-on que l'image de Thésée est peu à peu effacée ?
4. Qu'est-ce que Phèdre regrette ? Qu'est-ce que ces regrets mettent en avant ?
5. Commentez et interprétez les dernières répliques d'Hippolyte !

1. fidèle, fier, farouche, charmant, jeune, attractif, séducteur, courageux, noble,
 → indirectement il veut charmer Hippo.
 (qqn qui n'aime pas trop s'approcher de si humain (s'heu))

2. On rapproche les deux pour charmer H et non pour faire des compliments à Thésée.
 Grâce à Hippo. (elle fait semblant de le charmer) elle peut voir Thésée
 3. Ensuite changement: elle fait décrit Hippo. pour décrire Thésée. (inverse d'avant où tout se rapporte à Thésée Hippo.)

4. Elle regrette que Hippo ait été aussi jeune, il aurait pu se battre contre Minotaure et ensuite il aurait pu la rencontrer.
 Si il avait plus âgé il aurait pu faire les mêmes exploits que son père.
 → déclare son amour (plus caché) → avec je vais aussi suivi et tombé amour de vs et non de votre père
 5. Il est choqué, surpris par cette déclaration. Il n'a pas les mêmes sentiments → retour dans la réalité → il l'a ramené à la réalité

Les formes de l'amour - l'amour malsain

Racine, *Phèdre* (1677)
[...]

PHEDRE

Et sur quoi jugez-vous que j'en perds la mémoire,
Prince ? Aurais-je perdu tout le soin¹ de ma gloire² ?

HIPPOLYTE

Madame, pardonnez. J'avoue, en rougissant,
Que j'accusais à tort un discours innocent.
Ma honte ne peut plus soutenir votre vue,
Et je vais...

PHEDRE

Ah ! cruel, tu m'as trop entendue !
Je t'en ai dit assez pour te tirer d'erreur³.
Eh bien ! connais donc Phèdre et toute sa fureur.
15 J'aime. Ne pense pas qu'au moment que je t'aime,
Innocente à mes yeux, je m'approuve moi-même,
Ni que du fol amour qui trouble ma raison,
Ma lâche complaisance⁴ ait nourri le poison.
Objet infortuné des vengeances célestes,
15 Je m'abhorrer⁵ encor plus que tu ne me détestes.

Les dieux m'en sont témoins, ces dieux qui dans mon flanc⁶
Ont allumé le feu fatal à tout mon sang ;
Ces dieux qui se sont fait une gloire cruelle⁷
De séduire le cœur d'une faible mortelle.

20 Toi-même en ton esprit rappelle le passé.
C'est peu de t'avoir fui, cruel, je t'ai chassé :
J'ai voulu te paraître odieuse, inhumaine,
Pour mieux te résister, j'ai recherché ta haine.
De quoi m'ont profité mes inutiles soins ?

25 Tu me haïssais plus, je ne t'aimais pas moins.
Tes malheurs te prêtaient encor de nouveaux charmes.
J'ai languï, j'ai séché, dans les feux, dans les larmes.
Il suffit de tes yeux pour t'en persuader,
Si tes yeux un moment pouvaient me regarder.

30 Que dis-je ? Cet aveu que je te viens de faire,
Cet aveu si honteux, le crois-tu volontaire ?
Tremblante pour un fils que je n'osais trahir,
Je te venais prier de ne le point haïr.

¹ L'attention, l'égard

² l'honneur

³ dire la vérité

⁴ Indulgence excessive

⁵ Je déteste

⁶ le lieu de la sensibilité

⁷ se vanter

*Durant l'extrait, elle exprime pq elle l'aime
du fait un aveu (elle admet qqch dont on
est coupable)*

*• champ lexical de l'amour
• champ lexical de la haine
• champ lexical de la souffrance*

** Phèdre
• des dieux*

*car dire la vérité → faire
l'aveu → aveu = amour
passion
car elle → devient explicite
Fais l'aveu. Prononce
« je t'aime »*

*la passion est si grande
qu'elle tombe dans une
sorte de délire, car
elle n'a pas le droit
d'avouer l'amour incestueux
mais elle le fait quand
même*

*de toutes sa
famille
pas à la
même sort
honorables
car n'a pas le droit de
parler de l'amour et de
l'aimer = monstres
se battre
contre les
dieux*

*Phèdre = jouet des dieux
car contrôlent leur
amour*

aveu = douleur, car amour involontaire

*ce bien s'inn
↳ engem zev'' ginn*

Les formes de l'amour - l'amour malsain

- Faibles projets d'un cœur trop plein de ce qu'il aime !
- 37 Hélas ! je ne t'ai pu parler que de toi-même !
 Venge-toi, punis-moi d'un odieux⁸ amour ;
 Digne fils du héros qui t'a donné le jour,
 Délivre l'univers d'un monstre qui t'irrite.
 La veuve de Thésée ose aimer Hippolyte !
- 40 Crois-moi, ce monstre affreux ne doit point t'échapper.
 Voilà mon cœur : c'est là que ta main doit frapper.
 Impatient déjà d'expier son offense,
 Au-devant de ton bras je le sens qui s'avance.
 Frappe. Ou si tu le crois indigne de tes coups,
 Si ta haine m'envie un supplice si doux,
 Ou si d'un sang trop vil⁹ ta main serait trempée,
 Au défaut de ton bras prête-moi ton épée.
 Donne
- Handwritten notes:*
 ⇒ oxymore (l'amour a deux côtés positif et négatif)
 = Phèdre → elle est des humains
 → elle veut qu'il se l'a tue
 c'est elle la qui vient donner des ordres

Handwritten note in a box:
 la malédiction de P. vient de son Opa Hélios.
 Hephaistos bestuet mar Aphrodite (mais elle l'a trompé avec Ares)
 Hélios dit ça à Hephaistos, Aphro dit fâchée c'est pr elle a lancé le mauvais sort sur la famille de Phèdre, mère de Phèdre + tauron → miroir

Questions de compréhension :

1. Comment Phèdre réagit-elle aux accusations d'Hippolyte ? Comment celui-ci se sentira-t-il ?
2. Relevez le champ lexical de l'amour ! Quels autres champs lexicaux y sont associés ? Quelle image l'auteur nous donne-t-il de l'amour ?
3. Décrivez Phèdre telle qu'elle est présentée dans cet extrait !
4. Qui est responsable de la fatalité de Phèdre ?
5. Quelle seule solution reste à Phèdre à la fin de cet extrait ?

Handwritten notes:
 2 → voir texte
 → voir texte

4. les dieux. elle naît de la haine des dieux (de la vengeance, malédiction) → poursuite Phèdre d'une passion illégitime (amour incestueux)
5. la mort. Elle veut même au début que H la tue. la fin: Si tu ne veux pas me tuer, elle va se suicider elle-même avec l'épée d'H. Si elle ne peut pas obtenir l'amour d'H, elle veut la mort de sa part mais si elle ne veut pas elle le fera elle-même)
 ⇒ elle préfère mourir que de vivre un amour malsain

⁸ abominable, qui excite la haine
⁹ méprisable

Deux jouent tjs un rôle important dans le destin des hommes. Les dieux sont en colère au XIX^{ème} siècle

Amour entre mère et beau-fils

- théâtre du 17^{ème} siècle
- « Phèdre » de Jean Racine (1677)

↳ tragédie (pièce de théâtre qui ne fait pas rire, se termine mal, met en scène des conflits sociaux, s'inspire de la mythologie grecque/romaine ou de l'histoire. Dans notre cas: mythologie grecque, car pers de Phèdre: ^{épouse} épouse de ^{roi, père} Thésée a un fils: Hippolyte (beau-fils de Phèdre). Phèdre tombe amoureuse d'Hippolyte car il y a une malédiction (Fluch) qui repose sur la famille de Phèdre. Elle ne pourra pas retenir ses sentiments (malsain).

- Dans l'extrait, père est absent
rumeur: il est mort. Pour Phèdre c'est le bon moment de déclarer son amour à Hippolyte.
* profite pour déclarer son amour à Hi

Questions (extrait 2)

1. se met en colère, se pose comme victime fait semblant d'être choquée, elle ni les faits. Provoque chez le lecteur: il est confu, Phèdre ne sait plus où elle en est. → a des doutes sur les sentiments de Phèdre. Après H. s'excuse, à honte, se sent coupable de l'avoir accusé à tort, d'avoir avancé des propos immoraux de Ph. et d'en avoir accusé Phèdre. Ensuite Ph. déclare son amour

Amour entre mère et beau-fils

→ rebondissement → coup de théâtre (le spectateur ne s'y attendait pas.)
(FF) → voir feuille
en image donnée de l'amour: contraste entre les 3 champs lexicaux. Amour douloureux, malsain, involontaire, interdit. Il fait souffrir non seulement physiquement mais moralement
⇒ amour incestueux ⇒ amour fait l'horreur
⇒ amour = destruction et est comparé à un poison (v. 13)
3: délire, désespérés, confuse (ne sait pas quoi faire avec ses sentiments)
se bat → courageuse, folle, torturée par l'amour, seule face à l'amour qu'elle ne peut pas contrôler, elle est déshumanisée
femme déshonorée par l'interdit, se méprise elle-même. Pendant ce temps H. a honte et ne la regarde pas dans les yeux (v. 28+29) ⇒ théâtre tragique
pers. de la myth. grecque + pers. noble victime d'une malédiction (amour malsain dans ce cas). Dans ce cas: la chaîne d'amour de sens unique (amour pas réciproque) ⇒ Thésée & Phèdre, P.D.H. & H.D. Aricie
→ amour impossible et non réciproque
Catharsis: action de se purifier au point de vue morale + physique (On purifie l'humain de sa passion) montre les passions pour éduquer (remplir une fonction morale). Le spec. doit ainsi se libérer de ses passions, car ils voient les pers. souffrir et doit donc pas faire la même chose que eux → ne doit pas imiter les personnages.
→ Tragédie a pour but de rendre usgens meilleurs et de leur montrer à quel point les passions (p. ex amour) peut être malsain

Synthèse

Phèdre condamne/accuse les dieux en disant qu'ils sont coupables de cet amour. Elle veut que H la tue, mais il veut pas et elle dit que si son sang est trop impure, déshonoré qu'il lui donne son épée victime d'une fatalité

Différentes formes de l'amour

- amour idéalisé (Eduard) avec amour = bonheur absolu qui se reflète sur le monde entier → grâce à l'amour le poète peut vivre ⇒ amour aveugle (car idéalise la femme et qui rend tout parfait.
- amour grotesque (Baudelaire) ^{sent. amour} amour ambigu. (bonheur, ^{amertume,} souffrance car comparaison avec une charge haine dans la relation (car femme fait souffrir Baud) amour douloureux et amour heureux
- amour homosexuel. Amour fait naître la jalousie, la colère, la tristesse ⇒ amour peut faire mal
- amour malsain car amour à sens unique (Père Gaiot, Phèdre) → amour = souffrance physique + morale / ce qui peut leur libérer de cette passion - malheur. Seul issu : mort. Amour malsain conduit au délire, folie. Impuissance face à l'amour

La rupture

Guillaume Apollinaire né à Rome (1880) et mort à Paris en 1918. Mère : polonaise Père : italien. Mère ne l'a jamais aimé, ne l'a reconnu que après 3 mois. Poésie autobiographique → manque d'affection, sentiment d'errance.

Fait des études à Cannes & à Nice. 1899 s'installe à Paris.

Fait des petits boulots dans le journalisme + littérature.

prof
privé

Voyage en Allemagne (Rhénanie) engagé comme précepteur pour une madame Milhau. Dans cette famille il y a aussi une gouvernante (éducation) Annie Playden. Poète tombe amoureux de Annie. MAIS Annie quitte Apo. et rentre à Londres.

Apo. veut la marier mais elle coupe tout contact. Apo. est triste. Apo. retourne à Paris et

rencontre Marie Laurencin (jeune peintre, artiste) qui n'était pas très connue. Apo. connaissait Picasso et c'est lui qui lui a parlé d'elle. Apo tombe amoureux de Marie et oublie Annie (1907).

1912 rupture car liaison mouvementée etc. 1913. recueil principal de Apo. → ^{Tous les poèmes de lui.} publie son œuvre Alcools (signifie : vie = alcool (pour Apo) qui

tout à la fois brûle et enivre (quand on est ivre on n'a plus contrôle de son corps) → être joyeux, enthousiasmé

Tous les effets de l'alcool peuvent être celle de la vie (alcool : rendre triste/heureux) Pour lui tout ce recueil est passé par l'ivresse de l'existence.

Apo est poète malade (toutes ses femmes l'ont quitté)

Thème important : Fuite du temps (temps s'échappe, passe) symbole : passage du temps (temps peut faire perdre le sentiment amoureux, mais peut aussi guérir les blessures)

Métaphore : eau qui coule longtemps : passage du temps, sentiments qui disparaissent, guérison des blessures.

Mélancolie, angoisse d'être seul font de Apo un poète tracélogique ^{tracélogisch Feiegedicht}

Apo. jette un regard en arrière, sur les moments passés. Lui il reste, tout autour de lui continue. Forme des poèmes : variée (long/court / chanson) absence de ponctuation

3eD1- La rupture amoureuse

deuil = pleurer à mort
cadavre de Nusch

Pas de schéma de rimes
 absence de ponctuation

passé de vie commune
 qch de positif
 alexandrin
 vie passé

Notre vie

Quintil

Notre vie tu l'as faite elle est ensevelie → s'adresse directement à la femme
 Auroré d'une ville un beau matin de mai → relation finie. Auroré symbole de lumière
 Sur laquelle la terre a refermé son poing → terre est personnifiée (image agressive)
 Auroré en moi dix-sept années toujours plus claires → Auroré métaphore pour Nusch

Anaphore

5 Et la mort entre en moi comme dans un moulin → la mort qui broie (détruit le passé)
 Notre vie disais-tu si contente de vivre → le cœur l'âme du poète sont détruit par la mort de Nusch
 Et de donner la vie à ce que nous aimions → rendait le poète heureux → donner la sève de verre, était généreuse
 Mais la mort a rompu l'équilibre du temps → vers contraire

opposi-tion
 manque la respiration

10 La mort qui vient la mort qui va la mort vécue → **obsession**
 La mort visible boit et mange à mes dépens → la mort = parasite + profite du poète
 → la mort a détruit le couple → rupture

Morte visible Nusch invisible et plus dure → anonymat, abstrait → réd, Caméscope autobiog

15 Masque de neige sur la terre et sous la terre → **masque de la mort**
 Source des larmes dans la nuit masque d'aveugle → neige = hive
 Mon passé se dissout je fais place au silence. → oppos. avec présent

→ a été écrite pour sa femme morte (décrit ses sentiments)
 → réalité

Paul Eluard, Le Temps déborde (1947) après la mort de Nusch
 « grand amoureux » → n'a jamais quitté une femme. 3 femmes importantes: Gala, Nusch (l'a rencontrée dans la rue → ont été manger ensemble), Dominique (lui a redonné le goût à la vie).

ne peut plus voir le monde qu'à vu avec Nusch

* tout prenait vie grâce à cette femme

le passé heureux n'existe plus
 ⇒ solitude

☆ hommage à la femme aimée qui évoque un passé heureux.
 Met en avant la disparition brutale d'un être. Solitude, rupture involontaire.

b. Annexe 2 : exemples de devoirs en classe 3CD

Devoir en classe III, 2

A la découverte du sentiment amoureux
dans la littérature française

30

I. Baudelaire : *A une passante*

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa, d'une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet ;

Agile et noble, avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit ! - Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?

Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! jamais peut-être !
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais !

Baudelaire *Les Fleurs du mal*, 1857

- a) Etudiez le type de rencontre que Baudelaire décrit dans ce poème. Qu'est-ce que ce poème nous révèle sur la vie dans les grandes villes ? (8 pts.)
- b) Comment la passante est-elle décrite et que symbolise-t-elle pour le protagoniste ? (6 pts.)

II. L'amour parfait

Définissez l'amour heureux et le rôle que joue la femme dans une telle relation en vous référant au poème « Je t'aime » de Paul Eluard. (8 pts.)

III. L'ambiguïté du sentiment amoureux

En vous référant aux textes *Une charogne* de Baudelaire et *Nana* de Zola, montrez que l'amour n'est pas toujours synonyme de bonheur. (8 pts.)

Caroline
Vendredi le

17/30

Toutes traitées en classe et
ça se voit. Or, tu as eu
du mal à analyser le poème
inconnu et il faut
faillir que tu te réfères
à certains éléments précis
du texte pour argumenter
ton analyse!

Français III, 2

418

à expliquer
à l'aide d'exemples
issus du texte

I a) Baudelaire nous parle du coup de
foudre. Il est décrit au début du poème
et on remarque la fascination du protagoniste.
La vie dans les grandes villes n'est pas
belle. Il y a beaucoup de bruits et Baudelaire
parle de douleur majestueuse. La vie dans
les grandes villes est très monotone et il est
malheureux, il dit qu'il est en grand deuil que nous montre
qu'il est triste.

Qui!

le protagoniste n'est pas
pas en grand deuil

316

gr.

gr/corr.

gr.

b) Baudelaire est fasciné ~~de~~ par la passante, il
dit qu'elle est noble avec une jambe de statue.
Il la décrit comme une déesse, elle
est parfaite. Elle symbolise un ^{chef} ~~meun~~ d'œuvre
un mythe, trop parfaite pour être réelle.
Elle est pour lui ^{une apparition extraordinaire} l'extravagant dans
sa vie monotone. On pourrait dire qu'elle
est la couleur dans sa vie grise.

Qui,
mais il faut
te référer au
texte

518

expi.

tu

gr.

lien!

II L'amour heureux est un amour plein de
joie et plaisir. L'amour ~~te~~ donne un sens ^à de
vie, donne de l'espoir et comme dans le
poème « Je t'aime », l'amour est gratuit. Tu
es celui qui aime et tu es aussi
l'aimé. Dans cet amour la femme est le ^{chef} ~~meun~~

- exp. d'œuvre. L'homme fait tout pour ^{attirer} ~~attirer~~ l'attention de la femme et ^{serait?} s'il l'attend? il est heureux et on a un amour heureux.
- o. L'amour heureux ^{est} ~~est~~ un amour parfait et idéalisé.

518

- III Dans le texte « Une chorogne » l'amour
- exp. n'est pas aussi parfait. Baudelaire compare la femme à une chorogne. Il veut montrer que malgré ses imperfections il l'aime. L'amour n'est plus idéalisé mais plus
- exp. pur, ^{réel} car il l'aime avec ses défauts. Baudelaire prend tout ce qui est laid et le rend beau. Il parle de l'amour grotesque.
- exp. Dans ~~le~~ ^{l'extrait du roman} ~~même~~ « ~~Nana et Zola~~ ^{de Zola} », il y a l'amour homosexuel. ^{Cet} ~~C'est~~ amour qui rend
- o. très jaloux et on souffre beaucoup à cause de cette jalousie. → à préciser.
- constr. Donc L'amour n'est pas un synonyme de bonheur. L'amour n'est pas idéalisé, mais réaliste. Comme dans le quotidien, la vie n'est pas parfaite.
- biens
2

23/30

Bien, il s'agit d'un très bon travail. Tu as bien appris et mis en œuvre les textes et les notions vues en classe!

Ton analyse du poème « À une passante » est également très pertinente et tu as su relever la plupart des éléments. De plus, il faut souligner que tu as une certaine aisance pour t'exprimer et que ton français est très agréable à lire.

Devoir en classe III, 2

6/8

exp. I. a) Dans ce poème, Baudelaire décrit ^{une} rencontre avec une passante. Pour ^{le poète} celui, cette rencontre est d'une grande importance, car au moment de la rencontre il est en train de boire une boisson et il ^{se crispe} devient crispé lorsqu'il la voit, c'est-à-dire qu'il n'ose plus ~~se~~ bouger puisque cette femme le fascine tellement. On peut donc dire qu'il s'agit d'une rencontre amoureuse pour l'homme et que cette rencontre met en avant ^{un} le coup de foudre. L'homme est tellement attiré par sa beauté de cette femme qu'il ne peut ^{s'intéresser} faire attention qu'à ses yeux. Comme il s'agit d'un coup de foudre, l'homme idéalise sa femme et il dit qu'elle fait brûler tout son entourage avec son regard. Mais à la fin, la femme qui n'était qu'une passante, disparaît et l'auteur ne la reverra plus jamais.

bien!

tu aurais pu citer les passages du texte

Ce poème nous montre que dans les grandes

villes, beaucoup de gens se rencontrent et puis, à cause de la grandeur des villes, ne se voient plus jamais. Même si on a rencontré quelqu'un qu'on aimerait mieux connaître, cela devient impossible, car la vie dans les grandes villes continue jour et nuit. De plus, la plupart des gens qu'on rencontre dans une grande ville ne sont que des passants.

bien!

XX le bruit des grandes villes rend la communication impossible

b) La main de la femme est décrite comme « fastidieuse »

(V.3), sa femme est « noble » (V.5) et « agile » (V.5) 46

et elle a une « jambe de statue » (V.5), dans son sein se reflète le « ciel libre du genre l'austral » (V.7). Dans les yeux de la femme, le protagoniste reconnaît également « son charme qui fascine » (V.9) et « le plaisir qui tue » (V.9). La passante est pour lui une « fugitive beauté » (V.9) et une sorte d'« éclair » (V.9). Son regard fait « concéder » (V.10) à l'auteur.

Pour le protagoniste, il s'agit donc d'une femme qui le fait souffrir, qui se met « en grand deuil » (V.2) et dans « une douleur majestueuse » (V.2), elle le fait donc souffrir à cause de son simple passage. → Qui!

La rencontre décrite ici est donc une sorte de malheur pour le protagoniste et on peut dire qu'il s'agit en quelque sorte d'un amour malsain.

à approfondir

De plus, on peut aussi dire que le poète met en avant un amour à sens unique puisqu'on ne connaît que les sentiments de l'homme et pas ceux de la femme. Alors, on peut dire que

* De plus, la femme savait qu'elle souffrait
elle a promis et l'homme et elle
est qu'elle - même avait. Non!

cette rencontre est une sorte de souffrance pour lui
car il ne la reverra plus jamais. Cette rencontre est
donc un synonyme de douleur pour le protagoniste
et la femme ne symbolise donc pour la perfection,
mais une source de destruction pour l'autre.*
=> la femme symbolise à la fois l'attraction et le danger

718

II.
L'amour heureux est un amour qui est synonyme
de bonheur et qui fait envier le monde entier. Il
s'agit d'un amour à deux sens et l'amour est
idéalisé. Dans une telle relation, la femme fascine
l'homme et la femme représente pour lui comme dans le
poème « je t'aime » de Paul Eluard, divinisé,
élevée au statut de déesse, elle est idéalisée et
pour le poète elle incarne la perfection. Elle est
admirée comme une diva à laquelle
l'homme ne peut (pas) résister et il s'agit également
d'un amour qui surmonte tous les obstacles.

lien!
2

La femme est donc une source d'inspiration pour
l'homme et son amour fait envier tout son
environnement. Comme dans le poème « je t'aime »,
l'homme dit que la femme est d'une éternelle
beauté et que il ne vit qu'à cause d'elle. De
plus, l'homme ne pourrait pas vivre sans elle
car il s'est tellement attaché à la femme. lien!
2

618

III.
Pourtant, l'amour n'est pas forcément toujours
synonyme de bonheur, car il peut également
faire souffrir comme dans le poème « les changements »

dans lequel le poète décrit la femme comme
un être malveillant
quelque chose de mal et dans lequel il la compare
à une charge. Ici, l'amour est comme une poison
pour le poète et il se fait souffrir à la fois
physiquement et mentalement. L'amour est donc
synonyme de destruction et l'homme est très
malheureux.

Mais l'amour peut également susciter de la
colère, de la jalousie et de la tristesse, comme
dans « Un jour de fête où Nina est très désespérée
et fâchée lorsqu'elle se rend ^{à son} bien-aimé
son aimé.
Cet amour ne la rend donc pas heureuse, mais
il la fait souffrir et elle a l'impression d'être
détruite parce qu'elle.

Finalement, on peut dire que cet amour malheureux
a rendu feu Baudelaire à tel point qu'il a
voulu se venger en décrivant la femme comme une
charge, être comme quelque chose de dégoûtant.

xi l'ambiguïté du sentiment amoureux

lien:
2

c. Annexe 3 : Questionnaire des élèves

Madame Chahbi
3D1
Luxembourg, le 8 juillet 2015

A la découverte du sentiment amoureux dans la littérature française

Avis personnel des élèves

Donnez votre avis personnel sur le projet « A la découverte du sentiment amoureux dans la littérature française ».

C'était quelque chose de nouveau et intéressant
On a eu l'opportunité d'aborder des sujets et
même des textes qu'on aurait pas abordés
normalement.
Et qu'on a divisé le sujet en quelques
sujets (plus petits) cela a rendu l'apprentissage
plus facile

Quels sont les éléments qui vous ont le plus marqués dans ce projet ?

Les différents types d'amour notamment
l'amour romantique et l'amour normal

Avez-vous aimé aborder des textes littéraires en les comparant à des films, chansons, textes d'actualité ou à vos connaissances personnelles?

Oui, cela a rendu la matière plus
intéressante et a aussi facilité l'apprentissage

Cette approche thématique vous a-t-elle permis de vous améliorer dans l'analyse de textes littéraires (extraits de romans, poèmes) et d'acquérir un vocabulaire pour ce type d'analyse ? Justifiez votre réponse !

Oui j'ai gagné beaucoup de nouveaux vocabulaire
à partir de ces textes
~~Je ne suis pas sûr~~ Je ne suis sûr améliorer dans l'analyse
de ces textes aussi

Quelles autres thématiques littéraires vous intéresseraient ?

- Textes révolutionnaires
- histoires qui se sont déroulées en vérité
- Biographies

Quels éléments ne vous ont pas plus dans ce projet ?

- L'excès d'analyses textuelles

Que suggérez-vous afin d'améliorer ce genre de projet ?

- Moins d'analyses, plus de discussion en classe

Auriez-vous préféré continuer à travailler d'une manière chronologique (un siècle, plusieurs auteurs, plusieurs sujets) comme au premier trimestre ?

Non

Madame Chahbi
3D1
Luxembourg, le 8 juillet 2015

A la découverte du sentiment amoureux dans la littérature française

Avis personnel des élèves

Donnez votre avis personnel sur le projet « A la découverte du sentiment amoureux dans la littérature française ».

C'était très intéressant puisqu'on pouvait voir comment les différents auteurs et poètes voyaient l'amour. C'était allant d'auto-biographie jusqu'à des romans. De plus les thèmes étaient tellement différents. ~~celle de l'auteur~~

Quels sont les éléments qui vous ont le plus marqués dans ce projet ?

- Les amours maladroits étaient le plus intéressant. Je n'aimais pas tellement les amours parfaits puisque je n'y crois pas. Le destin fatal des personnes de l'amour maladroite était très intéressant.

Avez-vous aimé aborder des textes littéraires en les comparant à des films, chansons, textes d'actualité ou à vos connaissances personnelles ?

Oui, puisque ce n'était pas de littérature "sèche", on pouvait relier sa propre vie à cette littérature.

Cette approche thématique vous a-t-elle permis de vous améliorer dans l'analyse de textes littéraires (extraits de romans, poèmes) et d'acquérir un vocabulaire pour ce type d'analyse ? Justifiez votre réponse !

Oui, on a fait beaucoup d'analyses de textes littéraires. On a établi une façon de l'analyser, et maintenant c'est beaucoup plus simple pour moi. Le vocabulaire s'est aussi amélioré.

Quelles autres thématiques littéraires vous intéresseraient ?

- le sens de la vie
- la pauvreté des peuples pendant la monarchie

Quels éléments ne vous ont pas plus dans ce projet ?

- amants parfaits
↳ c'était trop cliché.

Que suggérez-vous afin d'améliorer ce genre de projet ?

Le projet était vraiment bon, donc je ne sais pas ce qu'on pourrait améliorer.

Auriez-vous préféré continuer à travailler d'une manière chronologique (un siècle, plusieurs auteurs, plusieurs sujets) comme au premier trimestre ?

Non, car c'était plus intéressant pour voir les différentes perspectives des auteurs sur le même sujet

d. Annexe 4 : cahier d'un élève de 4GCM

LES FIGURES DE STYLE

Mais à quoi servent les « figures de style » ?

- ✓ Une figure de style modifie le langage ordinaire pour le rendre plus expressif.

A. LES FIGURES DE COMPARAISON :

- ✓ elles servent à comparer deux choses en soulignant une ressemblance

8 1. La comparaison :

« Marie est belle comme un ange »

La comparaison fournit un comparé (Marie), un comparant (un ange), un point commun (belle) et surtout un outil comparatif (comme).

Les outils comparatifs : comme / ainsi que, aussi que, de même que, plus que, moins que, mieux que / semblable à, on dirait, ressembler à

8 2. La métaphore :

« Marie est un ange! ou : Marie, ce cœur ! »

Il s'agit d'une comparaison SANS outil comparatif, voire sans point commun explicite (il est sous-entendu).

On parle de « métaphore filée » lorsque la métaphore est développée de manière significative dans un texte.

↳ c'est comme ça. sans-entendu.

↳ à travers tout le poème.

- tercet (3)
- quatrain (4)
- quintil (5)
- sizain (6)
- septain (7)
- octain (8)
- dizain (10)

Alexandrin

↳ vers de 12 syllabes

Sonnet

↳ rime régulière

(a-a)

Ryme croisé et brancé :
(a-a) (b-b) ... a-a-b-b

Ryme mixte
(a-a-b-b-a)

C. LES FIGURES D'OPPOSITION

✓ Elles regroupent, dans un même énoncé, **des idées contraires**

⌘ 1. **L'oxymore** relie deux termes à la signification contraire : « Cette **obscur** **clarté** qui tombe des étoiles » (Corneille, Le Cid)

2. **Le parallélisme** souligne une **similitude** ou une **opposition** par la reprise identique d'une même construction :

« Rodrigue, qui l'eût cru ?

Chimène, qui l'eût dit ? » (Corneille, Le Cid)

Analyse : les deux vers sont construits de la même façon : **nom propre** → **virgule** → **pronom** « qui » → **l'** → **eût** → **participe passé** (cru / dit)

3. **Le chiasme** est un parallélisme inversé. Un couple de termes correspondant à un autre couple de termes apparaît en sens inverse. Il permet, comme le parallélisme, de souligner une **opposition** ou un **parallélisme**.

« Ma commère la Carpe y faisait mille tours

Avec le Brochet son compère »,

(La Fontaine, Le Héron)

remplacement

D. LES FIGURES DE SUBSTITUTION

✓ Ce sont des figures qui comportent deux termes qui peuvent se substituer l'un à l'autre ou remplacer un autre thème.

8 1. La métonymie remplace un mot par un autre qui entretient avec ce dernier un lien logique :

- a) Le contenu pour le contenant : on dit « boire un verre » alors que l'on ne boit pas le verre mais ... son contenu !
- b) L'instrument pour le musicien : « le premier violon »
- c) Un symbole : « une victoire des verts » (= les joueurs de Saint-Etienne)
- d) La partie pour le tout : « les voiles » (pour le bateau)

8 2. L'antiphrase est une figure ironique qui permet de dire le contraire de ce que l'on pense.

« C'est malin ça ! » (bête)

« Dis-donc, t'es une lumière, toi... » (idiot)

« anti » signifie le « contraire de » d'où l'antiphrase est en fait le contraire de la phrase prononcée.

8 3. L'euphémisme consiste à atténuer une réalité brutale → politesse

« Marcel Proust nous a quitté / s'en est allé / s'est endormi pour toujours en 1922 » pour « il est mort ».

8 4. La périphrase évoque un mot par un groupe de mots ou une phrase

« Le roi de la pop » = Mickael Jackson

« L'astre du jour » = le soleil

« La Ville lumière » = Paris

« Le Toit du monde » = l'Everest

« Celui qui est le maître des Enfers » = Satan

8 5. La personnification consiste à présenter un objet comme une personne

« Les armes s'étaient tuées. » → on attribue des caractéristiques humaines.

6. L'allégorie : évoque une représentation concrète d'une idée abstraite

« La liberté guide le peuple ».

↳ idée

Introduction :

Victor Hugo est un poète, romancier, et dramaturge romantique du XIXe siècle.
 Dans son recueil poétique *Les Contemplations*, le poète évoque le **souvenir de sa fille**
 Léopoldine afin de lui **rendre hommage** et de la **rendre immortelle** après sa mort
 ↳ conserver la pensée.

Victor Hugo - Demain, dès l'aube...

Demain, dès l'aube¹, à l'heure où blanchit² la campagne, A
 Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends. B
 J'irai par la forêt, j'irai par la montagne. A
 Je ne puis demeurer³ loin de toi plus longtemps. B

5 Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
 Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit, → accumulation
 Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées, → position de deuil
 Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
 ↳ Comprendre : ↳ sombre ; triste ; malheur
 10 Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe, → métaphore
 Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
 Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
 Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Victor Hugo, 3 Septembre 1847, *Les Contemplations*

¹ Moment où le jour se lève

² A l'heure où la campagne devient blanche

³ Rester

Analyse du poème

I. La forme :

1. Décrivez la forme de ce poème. (strophe, vers, rimes)
2. Quel pronom personnel domine dans ce poème et où est-il placé? Comment appelle-t-on cette figure de style et pourquoi l'auteur l'utilise-t-il ?

II. Vers le sens du poème :

A. À première vue, un poème d'homme

1. Dans la première strophe : A qui le poète semble-t-il s'adresser? Justifiez votre réponse en analysant les pronoms de la première strophe.
2. De quel genre de poème pourrait-il s'agir et quel message semble transmettre cette première strophe ?

B. Le voyage du poète : voyage solitaire

1. Au cours des deux premières strophes, le lecteur connaît-il la destination exacte du poète ?
2. Soulignez les verbes de mouvement dans les deux premières strophes. Quelles sont les différentes étapes du voyage et combien de temps ce dernier dure-t-il ? Justifiez votre réponse à l'aide d'exemples précis.

C. L'arrivée : un poème de mont

1. Dans la deuxième strophe, relevez les attitudes physiques : Quels sentiments révèlent-elles ?
2. Analysez le dernier vers du poème. Que nous révèle-t-il ? Pourquoi le poète procède-t-il de cette manière ?

Victor Hugo, **Demain dès l'aube**, corrigé

I. **La forme :**

1. Décrivez la forme de ce poème. (strophes, vers, rimes)

Le poème est composé de 3 quatrains, les vers sont des alexandrins et les rimes sont croisées.

2. Quel pronom personnel domine dans ce poème et où est-il placé? Comment appelle-t-on cette figure de style et pourquoi l'auteur l'utilise-t-il ?

Le pronom personnel de la première personne du singulier (« je ») domine. Il est placé en tête de phrase, cette figure de style est appelée anaphore et sert à mettre l'accent sur un mot, le poète essaie d'insister sur les sentiments de la personne mise en scène. → « Je » sentiments pour une certaine personne.

II. **Vers le sens du poème**

A. **À première vue, un poème d'amour**

1. Dans la première strophe : A qui le poète semble-t-il s'adresser? Justifiez votre réponse en analysant les pronoms de la première strophe.

Le poète semble s'adresser à sa bien-aimée. Au vers deux apparaît le pronom personnel « tu ». Le poète s'adresse directement à cette personne (« Vois-tu ») et sait qu'elle l'attend.

↳ Bien-aimée (tu)

2. De quel genre de poème pourrait-il s'agir et quel message semble transmettre cette première strophe ?

Le lecteur pourrait croire qu'il s'agit d'un poème d'amour et que le poète désire rejoindre sa bien-aimée, car il ne peut « demeurer loin d'elle plus longtemps ». Le lecteur a l'impression que le poète se rend à un rendez-vous amoureux et qu'il est déterminé d'y parvenir. Afin d'atteindre son objectif, le poète partira « dès l'aube » et parcourra forêt et montagne. → Rendez-vous amoureux (Poème d'amour)

B. **Le voyage du poète : un voyage solitaire**

Au cours des deux premières strophes, le lecteur connaît-il la destination exacte du poète?

Le lecteur ignore la destination du poète, il sait uniquement que ce dernier est déterminé de rejoindre une personne dont il ne peut plus se passer.

C. L'arrivée : un poème

1. Dans la deuxième strophe, relevez les attitudes physiques : Quels sentiments révèlent-elles ?

Le poète marche « ses yeux fixés sur ses pensées » (v.5) « sans ne rien voir au dehors » et « sans n'entendre aucun bruit », il semble donc être **préoccupé et déterminé** à atteindre sa destination. De plus, il marche « le dos courbé, les mains croisés (v.7) ce qui souligne encore une fois l'inquiétude et la préoccupation du poète. En effet, il s'agit d'un voyage **soucieux**, que le poète doit effectuer « seul », car **le monde ne le comprend pas**. Le lecteur ressent une certaine souffrance et tristesse, (mais ignore encore qu'elle en est la source.

2. Analysez les deux derniers vers du poème. Que nous révèle-t-il ? Pourquoi le poète procède-t-il de cette manière ?

Les deux derniers vers nous révèlent la destination du poète. **Le rendez-vous n'est pas celui de l'amour, mais de la mort**. Le poète se rend sur la tombe de sa fille, Léopoldine, pour y poser un bouquet de « houx vert et de bruyère en fleur ». v.12
Ces derniers vers ont effet de surprise et souligne la volonté d'immortaliser la mémoire de fille. **Le souvenir triomphera sur la mort et sa fille ne tombera jamais dans l'oubli.**

Introduction :

- Paul Eluard, poète du XX^e siècle, s'est engagé dans la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale.
- L'amour est au cœur de sa poésie. « Je t'aime » est un des nombreux poèmes qui célèbrent l'amour et la femme.
- Le poème s'adresse à la dernière compagne d'Eluard, Dominique qui a réussi à lui donner l'espoir de vivre après la mort de sa deuxième femme Nusch. Le poète célèbre cette union dans un hymne à l'amour.
- Un hymne est un chant destiné à louer.

Je t'aime

Je t'aime pour toutes les femmes que je n'ai pas connues → tout l'amour accumulé pour elle

Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu → lors de sa dépression

Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud

Pour la neige qui fond pour les premières fleurs → la tristesse qui fond

5 Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas

Je t'aime pour aimer

Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas sa bien aimée dans son propre reflet

Qui me reflète sinon toi-même je me vois si peu → Eluard est tellement amoureux qu'il voit sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte → sans elle Eluard est perdu

10 Entre autrefois et aujourd'hui

Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille

Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir

Il m'a fallu apprendre mot par mot la vie

Comme on oublie

15 Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la mienne → Eluard aime Dominique pour sa

Pour la santé

Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion

Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas

Tu crois être le doute et tu n'es que raison

20 Tu es le grand soleil qui me monte à la tête → Comme l'alcool, Dominique lui

Quand je suis sûr de moi.

monte à la tête et lui procure de la joie et du bonheur

(Le Phénix, 1951)

Poème Je t'aime

Paul Eluard,

- Paul Eluard aime sa bien aimée pour toutes les femmes qu'il n'a pas connues.
→ Eluard regroupe l'amour qu'il a ^{reçoit} ~~est~~ ^{pour} avec les autres femmes connues et inconnues, pour donner tout cet amour à sa bien aimée.
- Paul Eluard l'aime pour tous les temps où il n'a pas vécu.
→ C'est pour dire que le temps n'est pas vécu sans elle, lors de sa dépression...
- Pour la neige qui tombe pour les premières fleurs.
Paul ^{Eluard} veut passer un printemps paisible avec son amoureuse et profiter des premiers rayons de soleil sans dépression.
- Je t'aime pour aimer
Paul ne veut plus s'affaler, il veut vivre pour aimer sa bien aimée.
- Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas.
Paul aime sa destinée pour toutes les femmes du monde entier. Bien!

Analyse du poème

La forme :

1. Définissez la forme du poème ! (Nombres de strophes, types de strophes, rimes, vers)
 - ✓ Le poème est constitué de trois septains en vers libres et il comporte une seule phrase. Il n'y a pas de ponctuation, mis à part le point final, ce qui donne un rythme fluide au poème.
2. Observez : Quel groupe de mots est présent à plusieurs reprises dans le poème ? Où est-il placé ? Pour quelles raisons ?
 - ✓ L'amour est le thème principal de ce poème. Le groupe de mots « Je t'aime pour » est omniprésent dans le poème et il est à chaque fois placé en début de vers. Cette figure de style se nomme une **anaphore**. Elle rapproche ce poème d'une chanson, car elle crée un effet de refrain.

Vers le sens du texte :

1. Relevez les pronoms personnels. Quelles personnes se cachent derrière ces pronoms ?
 - ✓ Les pronoms personnels de la 1^{ère} personne du singulier, représente le poète et les pronoms de la 2^e personne du singulier désignent la femme aimée.
2. Pour quelles raisons le poète aime-t-il la femme aimée ? Soulignez les différentes raisons dans tout le poème. (voir texte) —
3. Quels différents rôles la femme aimée joue-t-elle ? Répondez en vous appuyant sur le texte.

Le poète attribue plusieurs rôles à la femme :

- La femme aimée représente toutes les femmes, elle est unique. (v.1, v.7)
- Elle est son miroir et grâce à elle, il accède de nouveau à la vie (v.2, v.8-9)
- Elle est l'espoir du renouveau, d'une nouvelle vie (v.4, v.9-10, v.13-14)
- Elle symbolise la sagesse et la raison (v.15, v.19)
- Elle est également l'ivresse amoureuse (v.20)

Charles Baudelaire - Le spleen

Charles Baudelaire 1821-1867

Le Spleen :

Définition :

Le spleen baudelairien désigne une profonde tristesse, née d'un mal-être profond qui peut toucher un désespoir.

Ce sentiment naît des raisons suivantes :

- L'angoisse du temps qui passe
- u pané → - La nostalgie (pensées négatives au passé.)
- La solitude
- Le sentiment d'impuissance
- La culpabilité
- (- L'ennui)

A. La forme

1. Analysez la forme du poème (nombre de strophes, vers, rimes).

→ 5 quatrains (4)

→ Alexandrins = vers à 12 syllabes

→ Rimes croisées.

2. À qui le poème est-il adressé ? Justifiez votre réponse.

- Le poème est adressé à l'ensemble des êtres humains, car le poète emploie le pronom personnel nous. Tout le monde peut être frappé par le spleen.

4. Observez les strophes 1 et 3, à quels éléments la femme est-elle associée ?

- ✓ Dans les 1^{ère} et 3^e strophes, le poète associe la femme à des éléments réels et naturels à savoir les fleurs, les animaux, l'eau, le feu symbolisant la force et les bienfaits de l'amour. De plus, dans les deux derniers vers on repère une **métaphore**. **La femme est comparée au soleil**. Cet élément est une source de vie, le soleil et donc la femme, éclaire la vie du poète et réchauffe son cœur. Le poète est dépendant de sa bien-aimée, sans elle il ne pourrait pas vivre, car elle est sa source de vie.

Conclusion :

Ce poème est une véritable **déclaration d'amour** du poète adressé à sa bien-aimée. On y retrouve les thèmes récurrents du lyrisme, à savoir : les **sentiments**, la **nature** et la **célébration de la femme**. La femme représente le bonheur et se voit comme source de vie du poète, c'est elle qui lui a redonné vie après la mort de sa première femme et **c'est grâce à elle qui peut vivre**.

Analyse du poème

A. La forme

1. Analysez la forme du poème (nombre de strophes, vers, rimes)
2. À qui le poème est-il adressé ? Justifiez votre réponse.

B. Vers le sens du poème :

1. Relevez l'**anaphore** des trois premières strophes et analysez les descriptions du paysage **extérieur**. Pour quelles raisons le poète choisi-t-il de décrire le paysage de cette manière ?
1. Quels sentiments le poète ressent-il ?
2. Analysez la **dernière strophe du poème!** Le poète trouve-t-il la force de surmonter cet état d'âme?

Charles Baudelaire - Spleen

Cercle vicieux

Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle^a
Sur l'esprit gémissant en proie aux longs ennuis^b
Et que de l'horizon embrassant tout le cercle^a
Il nous verse un jour noir plus triste que les nuits :^b

Quand la terre est changée en un cachot^c humide^c
Où l'Espérance, comme une chauve-souris^d
S'en va battant les murs de son aile timide^c
Et se cognant la tête à des plafonds pourris^d

Quand la pluie étalant ses immenses traînées^e
D'une vaste prison imite les barreaux^f
Et qu'un peuple muet d'infâmes^e araignées^e
Vient tendre ses filets au fond de nos cerveaux^f

Des cloches tout à coup sautent avec furie^g
Et lancent vers le ciel un affreux hurlement^h
Ainsi que des esprits errants et sans patrie^g
Qui se mettent à geindre opiniâtrement^h

- Et de longs corbillardsⁱ, sans tambours ni musique, ; → il voit sa mort
Défilent lentement dans mon âme : l'Espoir^j ;
Vaincu, pleure, et l'Angoisse atroce, despotique, ;
Sur mon crâne incliné plante son drapeau noir^k ;

↳ désespoir gagnant

pronoms : il, nous, vous ...

adverbe temporel : quand

Suite à sa dépression, il voit tout en noir.

¹ Exprimer de la souffrance d'une voix plaintive : seufzen, jammern, klagen

² le souci

³ cellule se trouvant dans les sous sols d'une prison

⁴ Die Spuren

⁵ horribles, ignobles

⁶ durablement

⁷ voiture pour transporter les morts, Leichenwagen

B. Vers le sens du poème :

1. Relevez l'anaphore des trois premières strophes et analysez les descriptions :

→ Au début des trois premières strophes, nous retrouvons l'adverbe temporel « quand » qui souligne et met l'accent le moment où le spleen entre en rigueur. Ces premières lignes traduisent une atmosphère oppressante.

e. Annexe 5 : exemples de devoirs en classe 4GCM

B. Poème inconnu

Le 6 décembre 1914, pendant la première Guerre mondiale Apollinaire, engagé volontaire, est affecté à Nîmes. En janvier et février 1915, il entretient avec sa maîtresse Louise de Coligny-Châtillon, qu'il appelle Lou, une correspondance¹ régulière.

Adieu !

L'amour est libre il n'est jamais soumis² au sort³
O Lou le mien est plus fort encor que la mort
Un cœur le mien te suit dans ton voyage au Nord

Lettres Envoie aussi des lettres ma chérie
On aime en recevoir dans notre artillerie⁴
Une par jour au moins une au moins je t'en prie

Lentement la nuit noire est tombée à présent
On va rentrer après avoir acquis⁵ du zan⁶
Une deux trois A toi ma vie A toi mon sang

La nuit mon cœur la nuit est très douce et très blonde
O Lou le ciel est pur aujourd'hui comme une onde
Un cœur le mien te suit jusques au bout du monde

L'heure est venue Adieu l'heure de ton départ
On va rentrer Il est neuf heures moins le quart
Une deux trois Adieu de Nîmes dans le Gard

4 fév. 1915

Adieu - Guillaume Apollinaire, Poèmes à Lou

Devoir en classe, II, 3

A. Textes étudiés en classe (30pts.)

Victor Hugo, *Demain dès l'aube*

1. Dans le poème *Demain dès l'aube*, pourquoi a-t-on tout d'abord l'impression qu'il s'agit d'un poème d'amour ? Justifiez votre réponse à l'aide d'exemples issus du poème. (6pts.)
2. Que nous révèle la dernière strophe du poème ? Quel est finalement le message principal de ce poème et pourquoi le poète l'écrit-il ? (9pts.)

Paul Eluard, *Je t'aime*

1. Expliquez ce qu'est une « anaphore » et le rôle qu'elle joue dans le poème *Je t'aime*. (6pts.)
2. Le poème est considéré comme une « déclaration d'amour » et une véritable « célébration de la femme ». Expliquez cette affirmation en vous référant à des exemples précis issus du poème. (9 pts.)

Analyse du poème :

I. La forme :

1. Analysez la forme du poème (nombre de strophes, types de vers) (2pts.)
2. Analysez la première lettre de chaque vers, que remarquez-vous ? À votre avis pourquoi le poète a-t-il procédé de cette manière ? (4pts.)

II. Vers le sens du poème :

- a. Dans quel contexte historique le poète se trouve-t-il ? Justifiez votre réponse en citant le texte. (4pts.)
- b. De quel genre de poème s'agit-il ? Justifiez votre réponse en citant le texte. (4pts.)
- c. Relevez, définissez et expliquez les figures de style au vers 2 et au vers 12 (8pts.)
- d. Quels éléments font de ce poème une véritable lettre ? Justifiez en citant le texte. (8pts.)

Jordan Almeida
ab Vale
43012
12/10/31/2018

Français II,3

48/60

A. Textes étudiés en classe

20/30

36

1. En lisant le début du poème, le poète Victor Hugo semble parler de sa bien-aimée. On voit que Victor Hugo est dépendant de cette personne. C'est pourquoi il fait un voyage afin d'atteindre ^{de rejoindre} cette personne. On voit aussi qu'il est pensif et déterminé de voir cette personne. *XX exemples précis issus du poème*

6/9

2. La dernière strophe du poème nous révèle qu'il ne s'agit pas d'un poème d'amour. Victor Hugo était en route pour mettre des fleurs sur la tombe de sa fille Léopoldine qui est malheureusement morte. Victor Hugo a écrit ce poème afin de rendre sa fille immortelle ainsi que ^{de} lui rendre hommage. *XX exemples issus du texte*

4/6

1. Une « anaphore » répète un mot ou un groupe de mots en tête de phrase ou de vers. Dans le poème de Paul Eluard, l'anaphore est censée de mettre un accent sur la femme qu'il aime. *XX et insiste sur les sentiments qu'éprouve le poète
XX intensité de l'amour*

7/1

2. Avant de rencontrer cette ^{femme} Paul Eluard était ensemble avec une autre femme qui s'appelle Nusch. Malheureusement, la femme de Paul Eluard est décédée. Il est devenu dépressif et ^{est} renfermé. Grâce à sa nouvelle femme, il a pu ressortir de cette dépression et a retrouvé l'envie de vivre. Pour ^{la} remercier dans ce poème et lui montrer à quel point il l'aime, Paul Eluard compare sa femme avec le soleil, avec le printemps ainsi qu'avec un miroir ^{car} il peut s'identifier en elle, le soleil le chauffe et le printemps symbolise la fin de la tristesse (début du beau temps).

B. Poème inconnu ^{bien!} ^{météo?}

2/2

28/3

4/4

1. La forme:

1. Le poème est composé de 6 tercets et de rimes suivies et les vers sont des alexandrins. Le poème ^{ne} contient pas de ponctuation pour rendre le poème plus fluide.

2. En regardant la première lettre de chaque vers, on peut constater ^{relever} les lettres L, O et U. Le poète a procédé de cette manière pour lui montrer à quel point il est amoureux d'elle et pour aussi rendre le poème plus intéressant. ✓

II. Vers le sens du poème:

a. Le poète se trouve à Nîmes.

Il a participé volontairement dans la première Guerre mondiale en 1914. Il faisait partie d'une « artillerie » (V.5) qui était en charge des armes. Lors qu'il rentrait le soir « après avoir acquis du zinc » il rêvait d'elle et il lui écrivait beaucoup de lettres. ✓ Non!

b. Il s'agit d'une déclaration d'amour car l'amour qu'il éprouve pour Lou est « plus fort encore que la mort », (V.2) il l'appelle aussi « ma chérie » (V.4) ainsi que son cœur « te suit dans ton voyage au Nord » (V.3) et aussi « Un cœur le mien te suit jusques au bout du monde » (V.12). ✓ *

c. Le deuxième vers « Lou le mien est plus fort encore que la mort » est une comparaison car il utilise l'outil comparatif « plus que ». Avec cet vers il veut montrer l'amour qu'il éprouve pour Lou. Cet amour est si puissant que même pas la mort ne pourrait lui enlever ce sentiment qu'il éprouve pour Lou.

* Guillaume Apollinaire voit Lou comme sa vie et son sang.

le douzième vers « Un cœur le mien te
suit jusques au bout du monde »
est une hyperbole parce que c'est
une exagération pour dire qu'il sera
toujours présent même s'il ne l'est pas
physiquement.

d. Ce poème est une véritable lettre car
il dit « Lettres Envoie aussi des lettres ma
Chérie » et « Une par jour au moins une
au moins je t'en prie ». Et puis à la
fin Guillaume Apollinaire dit « On va rentrer
Il est neuf heures moins le quart » et
« Une deux trois Adieu de Nîmes dans
le Gard ». On peut plus au moins ^{relever} constater
la structure d'une lettre (début, partie principale,
fin) Guillaume Apollinaire lui dit bonjour, lui
dit qu'il l'aime, lui raconte de sa
situation et à la fin il lui dit au revoir.

Bien!

7/8

Sciences

42/60

Devoir en classe, 11, 3A. Textes étudiés en classeVictor Hugo, Demain dès l'aube: (2/130)

- 1) Dans le poème Demain dès l'aube on a l'impression qu'il s'agit d'un poème d'amour, car ^{le poète} il dit ^{qu'il} ~~que~~ le poète partira dès l'aube pour aller rejoindre sa bienaimée. Mais aussi qu'il part décidé à la rejoindre même si il doit ^{traverser} ~~traverser~~ des forêts et ^{escalader} ~~escalader~~ des montagnes. Le poète décrit son voyage ou celui-ci part le dos courbé, renfermé sur soi-même décidé à ^{d'} aller retrouver la femme qui l'attend. Ben'
- 2) La dernière strophe du poème nous révèle que la femme dont le poète ^{part} ~~part~~ est décédée. Il ne s'agit pas d'un rendez-vous amoureux, mais de visiter la tombe de ^{d'une} ~~la~~ femme, qui est sa fille. Le message principal de ce poème est que même si une personne décédée, l'amour que l'on a pour

celle-ci ne disparaît pas.

Le poète écrit pour sa fille qui est morte,
pour ~~pas~~ que l'on ^{ne} l'oublie. ^{Par} ce poème
Victor Hugo fait en sorte que même plusieurs
années après, on continue de ^{à parler} parler de sa
fille.

Paul Eluard, Je t'aime :

4/6
1) L'anaphore est une figure de style,
utilisée pour mettre l'accent sur ce que le poète
trouve important. Il utilise donc un mot ^{ou groupe de mot} qui revient
souvent au début d'un vers. ✓

Dans le poème « Je t'aime » elle joue un rôle
important. Paul Eluard ^{le} répète souvent pour
démontrer à quel point il aime cette femme.
Il insiste sur le « je t'aime » pour que
la femme comprenne l'importance qu'il
ressent à ^{dévoiler} dévoiler ses sentiments. ✓ Bien!

5/9
2) Le poème peut être considéré comme une
« déclaration d'amour » car le texte commence
par « Je t'aime pour toutes les femmes que je
n'est pas ^{conçois} conçois ». Le poète déclare sa flamme à
une femme, qu'il présente comme parfaite.
Paul Eluard exprime que la femme sent bon comme
le pain chaud, ce qui exprime un sentiment

de bien être et de confort. Il décrit la femme en disant qu'elle est tous pour lui.

Analyse du poème:

29,5/30

I. La forme:

- 1) le poème à 5 strophes et le type de vers est l'alexandrin. ✓
- 2) La première lettre de chaque vers forme «Lou». A mon avis le poète a procédé de cette manière pour montrer à sa maîtresse Louise de Coligny-Châtillon qu'il ne tient qu'à elle. Les vers forment «Lou», car c'est comme ça que le poète l'appelait. ✓

II. Vers le sens du poème:

- b) Il s'agit d'un poème d'amour, une déclaration d'amour, car le poète écrit que son amour est plus fort que la mort (vers 2). Il dit aussi qu'elle est saine et son sang (vers 9), il la suivrait jusqu'au bout du monde (vers 12). ✓
- c) Au vers 2, Guillaume Apollinaire explique à Lou que l'amour qu'il ressent pour elle est très fort, il dit que son amour est plus fort que la mort, car la mort est la chose la plus forte.