



**ACADÉMIE  
DE GRENOBLE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**INSPECTION DE LETTRES**



## **SOUTENIR ET PARTAGER LA LECTURE** Année 2022-2023

### **Ecrire pour (mieux) lire**

**Partie I-** Ecrire pour accompagner la lecture des œuvres intégrales

**Partie II-** HLP : écrire pour mieux faire comprendre les enjeux littéraires et philosophiques

Annexe et illustrations :

Le label T2L,

**Etre labellisé « Etablissement de  
lecteurs »**



**Lycée Marie Curie, semaine de la poésie, Echirolles**

# Sommaire

## Partie I- Ecrire pour accompagner la lecture des œuvres intégrales

Page 3 : **Une expérience de journal de personnage en 6<sup>ème</sup> (article d'activité et de recherche Master - UGA )** *Anne-Sophie Henley, Collège Liers et Lemps*

Page 8 : **Entrer dans Cris de Gaudé, en 3<sup>ème</sup>. Une écriture liminaire,**  
*Florence Dufrene, Collège Alex Mezenc, Le Pouzin*

Page 10 **Ecrire pour faire lire Balzac (niveau seconde),**  
*Marie-Estelle Di Carlo, Lycée Pierre du Terrail, Pontcharra*

Page 11 : **Entrée dans le roman La chambre des officiers (2<sup>Nd</sup>)**  
*Madeline Pautet, Cité scolaire de l'Edit de Roussillon*

Page 15 : **Compte-rendu d'un projet : Ecrire pour mieux lire les descriptions**  
*Véronique Médina, Lycée Louis Lachenal, Argonay*

Page 16 : **Écrire pour s'approprier un recueil de poésies : le journal du « le » lyrique (classe de 1<sup>ère</sup>, article d'activité et de recherche Master - UGA )**  
*Valérie Droin, Lycée du Grésivaudan de Meylan.*

Page 21 : **Ecrire pour lire La Bruyère : rédiger des caractères à 4 mains (1<sup>ère</sup>)**  
*Madeline Pautet et Cécile Lafont, Cité scolaire de l'Edit de Roussillon*

## Page 22 : **Partie II- HLP : écrire pour mieux faire comprendre les enjeux littéraires et philosophiques**

Page 22 : **Inventaire : une année de sujets d'écriture...**  
*Guillaume Cauzzo, Lycée Hector Berlioz, La Côte Saint André*

Page 24 : **Pour lire Proust ( Les métamorphoses du Moi), Terminale HLP**  
*Marie-Estelle Di Carlo, Lycée Pierre du Terrail, Pontcharra*

Page 27 **L'humain et ses limites : écriture d'un texte d'anticipation**  
*Marie-Estelle Di Carlo, Lycée Pierre du Terrail, Pontcharra*

## **p 29 Annexe: Etre labellisé « Etablissement de lecteurs »**

P 31 - **Plus précisément** (la FIT T2L : du temps protégé)

Page 32 - **Soutenir et partager... pas seulement les élèves !**

Page 33 – **Merci...**

## PARTIE I : Ecrire pour accompagner la lecture des textes et des œuvres intégrales

### Une expérience de journal de personnage en 6ème

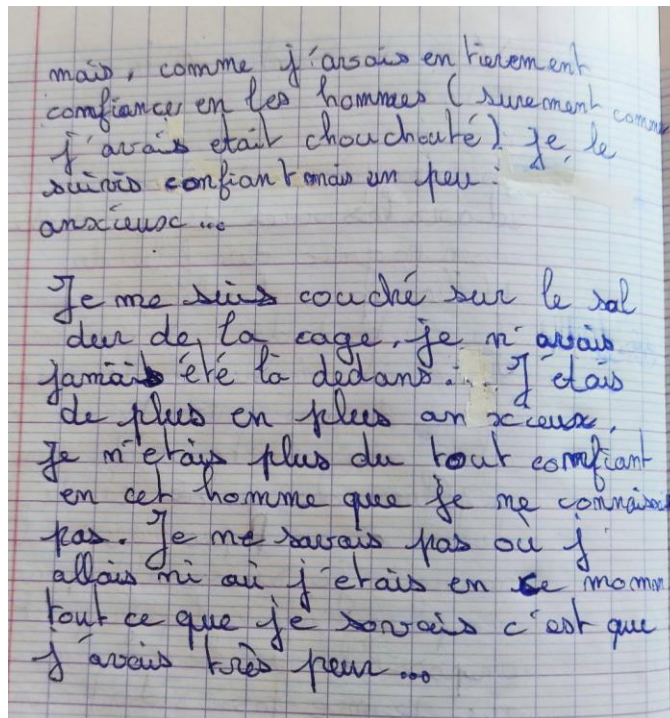
*Anne-Sophie Henley,  
Collège Liers et Lempis*



**Dessin de Buck réalisé par une élève talentueuse**

L'année dernière, dans le cadre du séminaire de Master 2 de Bénédicte Shawky Milcent intitulé "Recherches en didactique de la littérature", j'ai eu la chance de rencontrer un dispositif pédagogique prometteur : le journal de personnage. Dans sa thèse, Véronique Larrivé définit le journal de personnage comme **"un ensemble d'écrits fictionnels en première personne obligeant les élèves lecteurs à appréhender l'univers de la fiction en adoptant le point de vue des personnages"**<sup>1</sup>. Pour expérimenter ce dispositif, j'ai alors choisi le niveau 6ème, le roman d'aventure de Jack London *L'Appel de la forêt* et le personnage de Buck,. En effet, les années précédentes, lors de l'étude intégrale, les élèves avaient toujours manifesté leur attachement au chien Buck, arraché à sa vie paisible de Californie pour être confronté à l'univers impitoyable du Grand Nord. Cependant, ce roman, avec ses 180 pages, représentait également pour une grande partie de la classe une œuvre complexe en raison, notamment, d'un univers fictionnel très éloigné du leur. J'espérais donc que ce dispositif du "journal de personnage" facilite leur engagement d'élèves lecteurs dans cette aventure littéraire.

Pour répondre aux exigences de ce séminaire, j'ai dû d'abord me livrer à une "auto-expérimentation". Je me suis replongée dans le roman pour en choisir les moments les plus marquants, et m'imprégner davantage du personnage. Au fil de cette relecture et de l'écriture qui l'a suivie, j'ai pu ainsi mieux percevoir à quel point ce dispositif permettait de mieux ressentir les émotions et les motivations du personnage et de finalement mieux le comprendre. J'ai voyagé au cœur du Grand Nord, je suis devenue Buck... et les élèves le sont devenus à leur tour, pour notre plus grand plaisir partagé.



Les 29 élèves de 6ème B se sont donc lancés dans l'écriture du journal de personnage. Après quelques hésitations, prise par le temps ( la fin de l'année arrivait à grands pas !), j'ai choisi d'insérer les étapes de l'écriture de ce journal au fur et à mesure de la lecture de l'oeuvre intégrale (plutôt que de proposer aux élèves d'en choisir et d'en rédiger les étapes en fin de séquence, comme je l'avais envisagé dans un premier temps). C'est ainsi qu'à chaque fois que nous traversons un épisode marquant, les élèves rédigeaient un bout de journal de Buck. Je précise qu'une bonne partie du roman a été lu en classe, ensemble, pour faciliter la compréhension et l'immersion fictionnelle des élèves. De même, pour résorber le décalage spatio-temporel entre l'oeuvre et les jeunes lecteurs et faciliter leur projection dans la peau du personnage de Buck, de nombreux outils de contextualisation ont été proposés : carte pour matérialiser le parcours géographique de Buck, photographies des différents paysages traversés, et une ou deux scènes des films ayant adapté l'oeuvre littéraire 2.

Au cours de ce projet d'écriture longue réalisé en parallèle de la lecture intégrale de l'oeuvre, j'ai pu me rendre compte que ce dispositif rencontrait l'adhésion de tous les élèves de la classe sans exception. Pour les élèves les plus en difficultés, qui avaient du mal à mémoriser les informations importantes des passages choisis, j'ai proposé de relire les planches de la bande dessinée correspondants à l'étape narrative sélectionnée avant de se lancer<sup>3</sup>. N'hésitant pas à relire certains passages, tous les élèves sans exception sont ainsi parvenus à épouser le point de vue de Buck, à exprimer ses sentiments et ses sensations au fil de son apprentissage de la vie sauvage.

Même si ces pages n'ont pas dépassé le stade d'écrits intermédiaires (faute de temps !) j'ai pu noter dans les réalisations une véritable recherche stylistique pour donner une voix à Buck. Et certains élèves ont même fait preuve d'une belle créativité en n'hésitant pas à illustrer leur journal. Ainsi, lecture, écriture et dessin se sont retrouvées artistiquement confondues. Voici quelques pages réalisées par des élèves, au niveaux très hétérogènes, qui évoquent la première expérience de la neige de Buck :

mille huit cent  
quatre vingt dix sept

Duges, hiver 1897

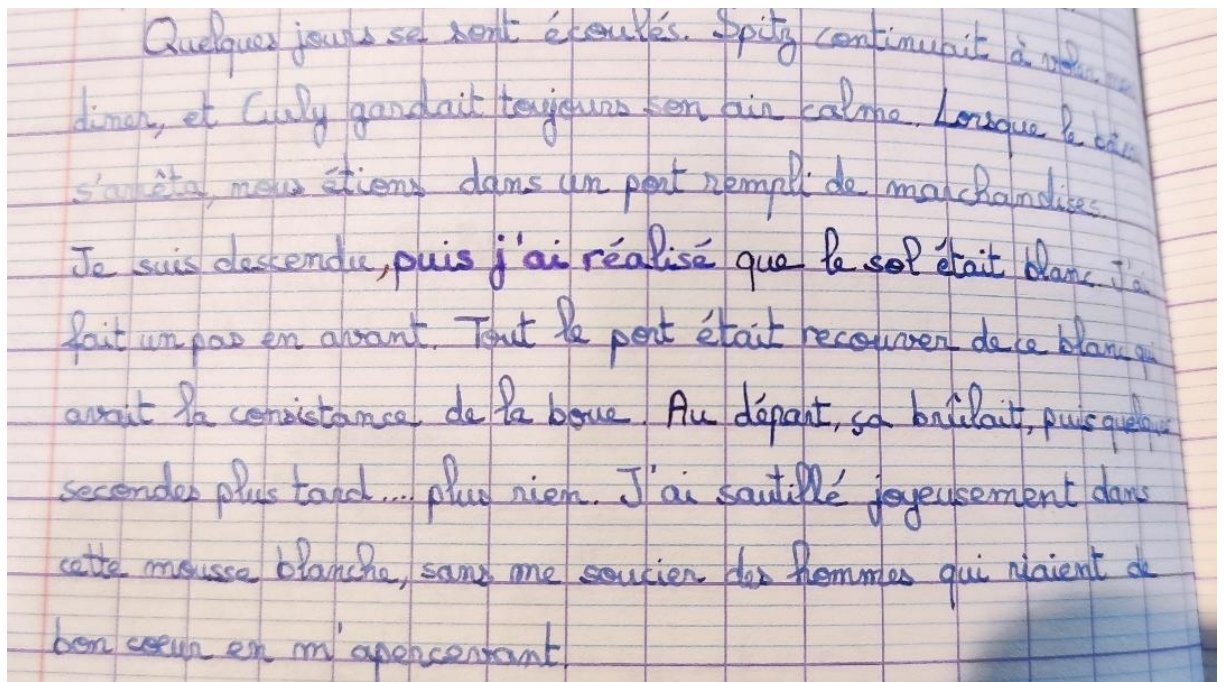
Chez journal je suis dans la machine qui ressemble  
à un serpent et qui fait un bruit ~~de~~ lizards.

quand je suis arrivés ont ma ramener à  
droit, à gauche jusqu'à ce que je monte sur  
le truc qui va sur l'eau et quand j'<sup>suis</sup> arrivés  
j'ai marché sur une espèce de mousse  
blanche qui est froide.

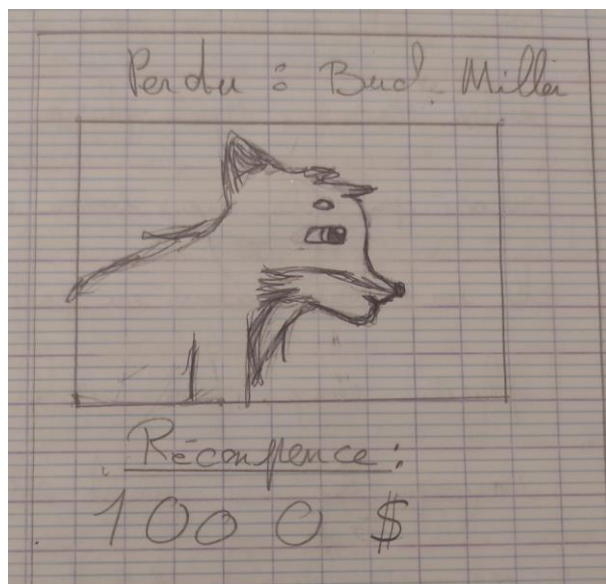
autre chien avec moi elle s'appelle  
Curly. Un autre homme s'~~appelle~~  
de nous en plus de celui qui est  
venu nous chercher. Ils nous  
avaient emmenés dans un entrepôt où  
avait déjà plein d'autres chiens.  
Les jours passent tranquillement.  
Ils faisaient de plus en plus froid.  
Enfin après plusieurs jours ont  
nous fit sortir de ce Norval.  
Les Humais nous conduisent sur  
un pont. C'était étrange on avait  
dit que j'étais marcher sur de la  
mousse blanche Froid qui ressemble  
aussi à de la boue. C'éte  
mousse blanche Tombes du ciel et  
s'accroche à mon péage noir.

Skogury, hiver 1897

Chez journal pauvre Curly je  
commençais à bien l'aimer. Elle



L'hétérogénéité de la classe n'a finalement pas été un frein. Les élèves plus à l'aise avec le dispositif n'ont pas hésité à développer davantage leurs pages de journal. Pour les plus rapides, j'ai proposé de rédiger des extraits de journaux d'autres personnages comme celui du juge Miller, le premier propriétaire de Buck (certains ont même été jusqu'à dessiner l'avis de recherche de Buck !). L'écriture a presque toujours été amorcée en classe, ce qui m'a permis d'aider les élèves les plus en difficultés, lorsqu'ils en avaient besoin, à entrer dans l'immersion fictionnelle.



Ce que je retiens avant tout de cette expérience, c'est l'atmosphère qui se dégageait alors du cours de français qui prenait des allures d'atelier d'écriture créative : concentration et plaisir du partage. En effet, les élèves volontaires (et même la professeure qui s'était préalablement prêtée au jeu de l'écriture !) ont pu lire à haute voix les extraits de journaux réalisés et de jolis échos ont vu le jour entre les textes produits. La magie de la création a bien eu lieu, du texte littéraire aux textes des élèves, du texte d'élève et de l'enseignante aux textes des autres... Cette

belle expérience m'a donné envie d'aller plus loin dans cette dynamique du partage littéraire l'année suivante. Pourquoi ne pas créer des cercles de lecteurs-écrivains ?

1 Larrivé Véronique, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*”, Littératures. Univ. Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014, p.319.

2 Le film britannique *Call of the Wild* réalisé par Ken Annakin en 1972 avec Charlton Heston ou le plus récent film étatsunien *Call of the Wild* réalisé par Chris Sanders en 2020 avec Omar Sy et Harrison Ford.

3 Simon Fred, *L'Appel de la forêt*, Hatier, 2012

## Remise du label au Collège pilote Liers et Lempis, septembre 2022

*Lors d'une journée de la lecture  
et à l'issue d'un cercle de lecteurs spécialement réuni*

**Le Grand-Lemps**

### dt Le collège labellisé “Tous lecteurs lectrices”



C'est en présence de l'équipe de direction, des enseignants, d'Anne Vibert, inspectrice générale de lettres, de Véronique Salvetat, d'Anne Willemez, directrice de la Fée verte, les ...

*En présence d'Anne Vibert, IG, de Françoise Pernod et Laura Villaret (EAFC)  
Des partenaires locaux (médiathèque, association La Fée Verte...)*



## Entrer dans *Cris de Gaudé*, en 3ème. Une écriture liminaire.

*Florence Dufrene,  
Collège Alex Mezenec, Le Pouzin*

Les élèves ne savaient pas le titre du roman qui les attendait.

Je leur ai demandé d'écrire un texte avec comme seule consigne, le titre : *Cris*.

La production du texte a duré 30 minutes. Certains ont fait un poème, d'autres un texte narratif, d'autres une page de journal plus ou moins intime. Certains ont utilisé le mode humoristique en redoublant le mot *cri* et en prenant des animaux comme personnages, d'autres sont entrés par le pathétique.

La semaine suivante, les élèves ont découvert le roman et je leur ai proposé la lecture d'un extrait où le mot *Cri* était utilisé. L'univers de la première guerre mondiale du roman leur était familier puisqu'ils venaient de le travailler en histoire. Or Gaudé utilise une allégorie, l'homme cochon, qui a oublié les mots et donc on entend ses cris. Les élèves ont pu contextualiser le *cri* du titre du roman.

Ce travail s'est poursuivi par une séance de langue : repérage des expansions du nom « *cri* ».

L'étude du roman s'est achevée avec comme ouverture une séance sur l'histoire des arts et les cris en peinture : Poussin (le massacre des innocents), Bacon, Picasso (*Guernica*) et Munch avec en contre point la momie péruvienne découverte en 1877 qui serait sa source d'inspiration. Les élèves ont choisi une œuvre et essayé de commenter le *cri* peint, travail oral.

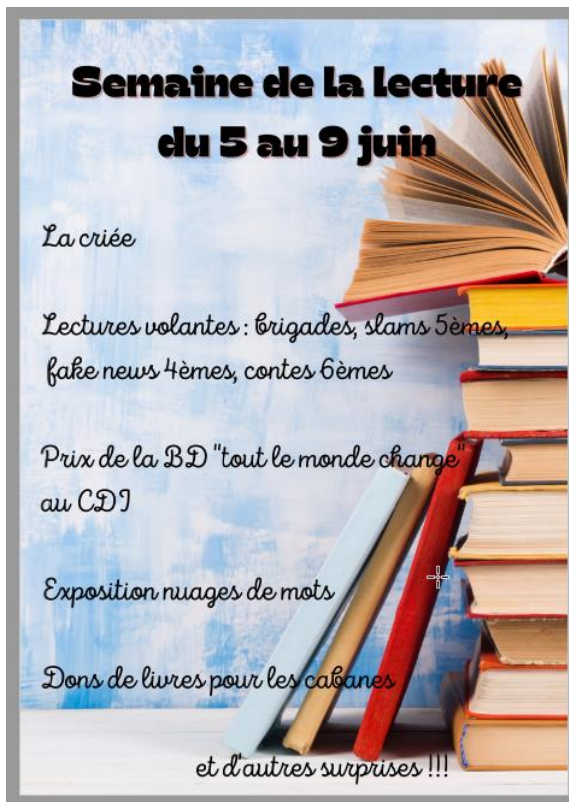
En prolongement, nous avons lu des extraits des discours de Camus et de Soljenitsyne lors de la réception de leur prix Nobel afin d'amorcer une réflexion sur le rôle de l'art et de l'artiste, sur l'engagement.

L'intérêt de ce travail d'écriture initial : des élèves ont été curieux de voir les différentes sources d'inspiration et surtout les différents traitements du *cri* y compris dans les tournures syntaxiques et dans les figures de style. L'entrée dans la lecture de l'œuvre longue a été soutenue par cette entrée. Les élèves ont été pour certains sensibles aux cris de révolte, aux silences criants, aux paroles incompréhensibles qui sont assimilées à des cris, aux cris de rage, de colère, d'incompréhension. Gaudé a choisi la forme du monologue pour redonner vie et paroles et cris à des poilus, et les élèves ont essayé de comprendre les sentiments que les cris révèlent.

Le texte initial produit par les élèves a été révisé afin d'être amélioré en fin de séquence. Certains élèves ont complètement modifié leur texte. Ce texte est resté dans le domaine du personnel, je ne l'ai pas évalué, je ne l'ai pas lu sauf pour les élèves qui le souhaitaient.

Entrer dans une séquence par l'écriture pourrait être une possibilité pédagogique. L'écriture peut mettre en évidence des clichés, des représentations que la lecture peut nuancer, enrichir. L'écriture non évaluée permet également de libérer ces représentations. Les élèves n'écrivent pas pour avoir une note. La consigne initiale les a certes déstabilisés mais leur a permis d'oser. Je voulais qu'ils écrivent ensuite un texte dans, notion développée par Le Goff (écrire dans, écrire à côté, écrire sur) mais le temps a manqué. Il aurait été intéressant de donner paroles aux cris de l'homme cochon dans un court texte...





**Remise du label  
au Collège Alex Mezenc,  
le Pouzin**

*Lors de la semaine de de la lecture du collège  
Juin 2023*

*Remise aux équipes et aux élèves de 6<sup>ème</sup> ayant suivi les ateliers de fluence et de  
compréhension, En présence du maire du Pouzin*



## Ecrire pour faire lire Balzac (niveau seconde)

Marie-Estelle Di Carlo  
Lycée Pierre du Terrail, Pontcharra

**Choix de l'œuvre** : il s'agit du livre *Le Chef-d'œuvre inconnu*. C'est une œuvre courte : ce choix est déterminé par la période de l'année à laquelle intervient la séance et par la volonté d'accompagner la lecture le plus possible, avec des temps de lecture à voix haute en classe (assumés dans un premier temps par le professeur, qui offre cette lecture aux élèves)

**Démarche globale** (ceci n'est pas un plan de séquence !):

L'idée est d'alterner les temps d'atelier d'écriture ( MERCI à ma collègue Véronique Médina qui par son retour d'expérience m'a inspiré des idées d'ateliers!) et les temps de lecture analytique. Le travail est mené en classe entière ou en demi-classe ; 20 à 40 minutes par atelier avec un partage ensuite des travaux (création d'un cadre sécurisant)

Par exemple :

\* description d'un lieu qui compte pour vous en utilisant les cinq sens pour mener à l'étude de l'incipit (objectif : comprendre que les descriptions ont une valeur informative et esthétique, qu'elles permettent de s'immerger dans une atmosphère)

\* exercice décroché : en dix minutes décrire un objet inanimé sans le nommer ni dire ses fonctions ; faire appel aux cinq sens ; le reste du groupe doit deviner de quoi il s'agit. (les élèves aiment l'aspect ludique de cet exercice)

\* description d'un personnage (choisi parmi une « banque » de 4 ou 5 personnages proposés) en utilisant des figures d'analogie pour mener à l'étude de la première apparition de Frenhofer

\* Observez ce tableau (Courbet, *L'Atelier du peintre*) ; choisissez un personnage et décrivez la scène de son point de vue. Ceci pour mener à l'étude d'une des scènes d'atelier

[Pour le reste, très classiquement on étudie la structure de la nouvelle, son rythme, la notion de focalisation, celle de mode de narration etc. (travaux de groupe) ; des entraînements au commentaire sont proposés. ]

Le postulat est qu'écrire avant de lire permet aux élèves de mieux s'intéresser et de mieux comprendre le texte, d'apprécier de façon plus précise aussi les modalités d'écriture du texte. Les élèves apprécient ces temps d'écriture qu'ils perçoivent comme non scolaire ; certains talents se révèlent. Et effectivement le texte de Balzac, pourtant exigeant et parfois aride, est mieux apprécié. L'importance des descriptions notamment (le point focal de ma séquence) est perçue, un élève a formulé l'idée que sans description on ne peut pas rentrer dans l'histoire, on reste à la porte.



## Remise du label au Collège Jacques Prévert, à Heyrieux

*Lors du lancement de la Nuit de la lecture  
Devant les parents et des élèves venus lire au CDI*



*Ouverture nocturne du collège  
à l'issue d'une journée d'événements et de spectacles  
avec la participation de la médiathèque*



## Entrée dans le roman *La chambre des officiers*

Madeline Pautet,  
Cité scolaire de l'Edit de Roussillon

### Objectifs :

- susciter l'intérêt des élèves pour le début du roman qu'ils vont avoir à lire
- travailler sur la nécessité d'un brouillon pour faire venir et organiser ses idées
- prendre conscience de la cohésion interne d'un extrait de texte et du travail du rythme du récit.

Rien n'est dit aux élèves concernant le roman qu'ils vont avoir à lire. Une consigne est donnée : raconter un destin qui bascule « en un quart de seconde ». Les élèves rédigeront un court premier chapitre de roman dont la dernière phrase décrit un moment de bascule dans une vie. Durée = 4 heures divisées comme suit :

### Première étape (1h) : Élaboration du brouillon et précisions sur les consignes – trouver la dernière phrase du chapitre à rédiger :

- Partir des représentations des élèves sur le travail des écrivains : prise de notes, recherche d'idées avec enquête sur le terrain, carnets qui les suivent au quotidien... DONC eux aussi vont partir de notes jetées sur une feuille et non directement rédiger un texte aux temps du passé.
- Décrire la consigne et en expliquer les mots : il faudra évoquer une destinée unique (pas de groupes de personnages), au sens où un chemin semblait tracé et aller dans une direction déterminée. Le moment de bascule doit être bref, transformer la vie du personnage mais pas y mettre fin (on exclut donc la mort du personnage). Enfin, il faut préciser que l'événement subi peut être négatif ou positif.  
Difficulté principale : le moment de bascule doit être très bref.

En une petite heure, les élèves vont devoir préciser leur idée en répondant aux questions suivantes :

- Quel événement arrive, et pourquoi ?
- Quel est le personnage dont le destin est ainsi dévié ? Que sait-on de lui ?
- Quand et où cela a-t-il lieu ?

Grâce à cela, ils doivent trouver la dernière phrase d'un premier chapitre, dont le modèle est donné : « A ce moment, il/elle..... » + verbe dont la conjugaison au passé simple s'impose. Contraintes : cette phrase décrit bien une action (et non une pensée, du type : il comprit que sa vie allait changer pour toujours), et elle doit se dérouler en un quart de seconde.

- 10 mn avant la fin de l'heure : tour de classe, ou bien l'élève a sa dernière phrase, qu'il lit à voix haute, ou il choisit de passer son tour car il ne l'a pas encore trouvée.

### Quelques règles pour la réussite du travail :

- Partir de la situation (un destin bouleversé) et non des personnages.
- Ne pas faire intervenir le hasard
- Le contexte de ce roman est réaliste

- Possibilité d'évoquer un élément personnel, mais on passe obligatoirement par un personnage (rappeler l'opposition réel/fiction) et non une personne.

**Deuxième étape (1h30) réflexion et passage à la rédaction de ce qui précède la phrase trouvée à la séance précédente**

- Suite du travail au brouillon avec pour consigne que tous les éléments qui doivent mener le lecteur à comprendre l'importance de cette dernière phrase doivent être donnés dans le début du chapitre.

Questions formulées pour aider les élèves ; y répondre par une prise de notes, sans rédiger.

Destin tout tracé	Événement en « un quart de seconde »
Qui est votre personnage ? Quelle est sa situation toute tracée et pourquoi ? Où ? Quand ?	Pourquoi cela arrive-t-il ? En quoi cela va-t-il inverser le cours de sa vie ? Où et quand ? En un quart de seconde ?

- Rédaction d'un ou deux paragraphes qui présentent un personnage et son destin qui semble défini.

Lecture à voix haute des élèves volontaires : Ou l'élève lit son texte (assis sur une chaise devant la classe) ou je lis le texte de ceux qui aimeraient qu'on parle de leur texte mais ne souhaitent pas le lire devant tout le monde. Après chaque texte (une petite dizaine lus en tout), tout le monde donne son avis pour savoir si « ça marche » ou pas. On discute de savoir si l'on rentre bien dans l'histoire, puis s'il y a bien un destin qui bascule. A chaque fois, les élèves doivent essayer de préciser ce qui leur a permis d'y croire.

Quelques remarques :

- Les élèves ont d'eux-mêmes dit qu'ils appréciaient que la description du début prenne son temps, et que des détails sur le personnage et le contexte soient installés. Ce travail peut donc être un bon moyen pour appréhender les descriptions dans un roman (ce n'était pas l'objectif de départ).
- Plus généralement, ce travail a permis d'évoquer le bon rythme d'un récit. Le moment de bascule devait être ménagé, tout ce qui précédait devait être bien installé. Ils ont donc raccourci des phrases, ajouté des points, et souvent, l'impression était que « ça changeait tout ».
- Enfin, j'ai pris en charge la lecture de certains textes d'élèves en difficulté. M'entendre mettre le ton, et lire un beau texte (je me suis permis de changer des « il tombit » ou « elle prena » en direct), les a vraiment satisfaits.

**Etape 3 : Je lis le début du roman.**

Par manque de temps, je n'ai pas lu le roman jusqu'au moment de bascule (fin du 2è chapitre). Par contre, après la lecture d'une bonne partie du premier chapitre, nous avons pu évoquer quelle était la situation qui était installée par l'auteur (caractère séduisant du personnage principal, qui

pense notamment avoir l'avenir devant lui pour séduire des femmes, et l'atmosphère d'effervescence nationale à la pensée que la guerre ne va pas durer). Nous avons également passé du temps à discuter de la première phrase (le personnage annonce qu'il n'a pas fait la guerre, puis on le voit ensuite partir à la guerre). Les élèves ont à lire la suite pour les vacances, avec un journal de lecture

### **Remise du label à la Cité scolaire Pilote L'Edit de Roussillon**

*Lors d'une journée de l'orientation  
En présence des équipes interdisciplinaires de la SEP, du collège et du lycée,  
d'Anne Vibert, IG, de Béatrice Duchemin pour l'EAFIC  
et de la représentante de la culture de la DSDEN  
Mars 2022*



Une équipe pédagogique récompensée pour son travail sur l'apprentissage de la lecture. Photo Le DL /Marius JOUFFREY

### **Projet sur la poésie réunissant des 6<sup>ème</sup> et des 3<sup>èmes</sup>**



## Compte-rendu d'un projet avec intervenant (2020-21): Ecrire pour mieux lire les descriptions

Véronique Médina  
Lycée Louis Lachenal, Argonay

Trois ateliers ont eu lieu avec l'écrivain Alexandre Duyck. Pendant le premier atelier, Alexandre s'est présenté aux élèves. Il a expliqué ses deux professions, celle de journaliste et celle d'écrivain. Il a parlé des descriptions dans les articles de presse et dans les romans. Il a insisté sur le fait que ce sont les descriptions qui font vivre les personnages, avancer l'histoire et que c'est grâce à elles que le lecteur peut imaginer et donc se représenter les lieux et les personnages. Il a pris comme exemple des passages de ses romans ainsi que de ses articles pour montrer comment il s'y prenait pour capter, grâce aux descriptions l'attention de ses lecteurs. Il a également insisté sur la sollicitation des 5 sens qui jouent un rôle primordial pour que le lecteur entre facilement dans la lecture : c'est indispensable pour que le lecteur construise des images mentales qui le propulseront dans les lieux décrits, qui lui feront ressentir une atmosphère .... Ensuite, un dialogue s'est facilement instauré entre Alexandre et les élèves concernant ses deux professions.

Lors de la seconde rencontre (l'après-midi), Alexandre a expliqué la consigne d'écriture aux élèves : « **décrire un lieu qui vous est cher** ». Ils ont écrit, il les a encouragés.

Lors du troisième atelier, les élèves ont lu individuellement ce qu'ils avaient produit la veille et Alexandre a toujours fait ressortir les points positifs de leurs travaux. Pour évaluer la qualité des écrits, un seul critère a prévalu : **sommes-nous capables de nous faire le film de ce qui est raconté**. C'était toujours le cas et il leur a répété l'importance d'une description sensible : **les sens nous font vivre, sentir les textes**.

A la fin de la rencontre, il a été convenu que les élèves devaient recopier au propre et finir de corriger leur production dans le but de les rassembler dans un dossier, un recueil.

Le reste du projet n'a pu malheureusement avoir lieu du fait de la situation sanitaire. Nous ne sommes pas allés au festival du premier roman à Chambéry.

Les élèves ont été très intéressés par la profession de journaliste et ont posé beaucoup de questions. Les élèves ont été très réceptifs au fait que ce soit un écrivain et non pas un professeur qui leur fasse des remarques sur leur production. J'ai trouvé très intéressant de constater qu'il insistait ou relevait des éléments (positifs ou à améliorer) que je n'aurais pas soupçonnés. Il s'est évidemment positionné en tant qu'auteur, cette situation était inédite dans le parcours des élèves et ils en ont bien perçu la richesse.

Le fait d'avoir un écrivain comme interlocuteur a permis aux élèves de s'exprimer avec plus de liberté. Lorsqu'ils ont surmonté leur timidité, les élèves ont compris que les enjeux n'étaient pas les mêmes et ils ont compris qu'ils pouvaient être créatifs et fantaisistes ce qui n'est pas toujours évident avec leur professeur. Ils ont vraiment pris plaisir à découvrir ce que leurs camarades avaient écrit et donc à lire. J'espère vraiment que cette rencontre aura pu changer leurs représentations sur le métier d'écrivain et de la lecture.

## Écrire pour s'approprier un recueil de poésies (classe de 1ère)

*Valérie Droin, Lycée du Grésivaudan de Meylan.*

L'écrit d'appropriation n'est pas contre le texte littéraire, il est tout contre. Le rôle de la lecture subjective, des concrétisations imageantes et de l'activité fictionnalisante du lecteur, de la recréation des textes lus, m'ont inspiré l'idée d'un nouvel écrit qui aiderait les élèves à lire et s'approprier un recueil de poésies. Il s'agit de transposer un outil didactique propre au genre romanesque, en l'adaptant à l'étude de l'œuvre poétique. En un mot, transformer « le journal de personnage » de Véronique Larrivé, en journal du « je » lyrique, qui viendrait se lover en creux du recueil de poèmes. En effet, pourquoi ne pas souligner la porosité des genres littéraires et transposer pour la didactique de la poésie des outils qui existent, comme le journal du lecteur ou celui du personnage de roman ?

Véronique Larrivé, dans un article intitulé « Le journal du personnage ou l'art de se mettre dans la peau d'un autre », propose en effet d'aborder l'étude du genre romanesque en faisant rédiger aux élèves le journal d'un personnage de roman, qui donnerait sa propre vision de l'intrigue romanesque dans laquelle il s'inscrit. Pourquoi ne pas proposer aux élèves de rédiger le journal du « je » lyrique du poète, en y inscrivant les vers lus et sélectionnés selon un parcours de lecture de l'œuvre personnel de l'élève, en y associant des éléments biographiques et bibliographiques sur l'auteur, recherchés en parallèle ?

Adapté à l'enseignement de la poésie, le journal du « je » lyrique présente des intérêts multiples. Inventif, régressif, prescriptif, il est un outil intéressant selon moi dans l'appropriation du programme poétique du lycée en français, à la fois pour les élèves, et pour les enseignants.

Inventif, il permet de laisser libre cours à son imagination tout en mobilisant les connaissances acquises sur l'auteur. Le journal du « je » lyrique est un écrit d'appropriation et un lieu d'identification et d'investissement affectif pour le lecteur. Comment rester insensible à des amours perdues ou un emprisonnement inique dans le cadre de l'étude d'Alcools de Guillaume Apollinaire ?

Régressif, il fait du « je » lyrique une personne susceptible de maints investissements, pour le peu que le lecteur accepte de jouer « à faire comme si ». De façon ludique, le lecteur s'immerge dans le poème en s'identifiant au « je » lyrique et fait appel à son imagination, afin d'interpréter le recueil. Il fait preuve d'empathie et oriente sa lecture littéraire vers une lecture psychoaffective, en confrontant sa subjectivité avec celle, supposée, du « je » lyrique.

Prescriptif, il demande aux élèves de répondre à des consignes précises : écrire à la première personne, les sentiments, les pensées et les valeurs du poète. La rédaction du journal est ainsi une aide à la compréhension du recueil, un projet d'écriture innovant et motivant pour les jeunes lecteurs, qui participe à la construction de l'élève comme sujet. Ce journal du « je » lyrique relève de l'écrit d'appropriation aux formes variées, au même titre que le journal intime, le journal de bord, le carnet de voyage...



Du point de vue des élèves, il répond aux appétits de tous les lecteurs : les affamés y trouveront un moyen de susciter leur curiosité et l'envie de s'immerger encore davantage dans l'œuvre poétique de l'auteur. Les facilement écœurés, au contraire, obtiendront une aide précieuse à la compréhension du texte, surtout si le travail est collaboratif. Le journal du « je » lyrique répond également aux goûts des élèves pour l'écriture. Celle-ci permet aux élèves d'améliorer ses compétences de scripteur, mais aussi de se décentrer, de sortir de leur tendance à l'égotisme, de renoncer à leurs propres pensées, de remettre en cause leurs valeurs, de mettre en mots les émotions ou les pensées d'autrui et par là même de mieux les comprendre. Ainsi, les élèves peuvent repenser le réel sous un autre jour, un autre point de vue.

Du point de vue de l'enseignant, le journal du « je » lyrique permet de faire coïncider analyse littéraire et lecture subjective. En effet, pour écrire ce journal, pour jouer avec lui, il faut faire appel à son imagination, à l'identification possible avec le poète, simuler mentalement un univers fictionnel et s'y projeter. Mais il faut également révéler les ressorts textuels, analyser littérairement le texte. Pour le professeur de Lettres, il s'agit aussi d'un moyen pratique pour faire vivre l'univers poétique au sein de la classe et de travailler sur un projet d'écriture motivant en liant la vie des élèves à la vie littéraire. Faire du lecteur un sujet lecteur. Et qui sait ? Les élèves auront peut-être envie à l'issue de l'étude de l'œuvre intégrale de ranger le recueil pour lequel ils auront rédigé un journal du « je » lyrique sur les étagères de leur bibliothèque mentale.

Les exemples de journaux du « je lyrique » rédigés par des élèves de 1ere à partir de la lecture d'Alcools de Guillaume Apollinaire, montrent le lien établi entre la biographie de Guillaume Apollinaire, les vers et la construction du recueil. Les références à l'œuvre sont présentées de manière explicite ou implicite, comme la mention de poèmes non étudiés en classe. Les journaux témoignent d'une forme de contextualisation dans l'histoire des arts. Ils s'amuse également de la porosité des genres littéraires, dans une fusion entre le récit et la poésie. Ils témoignaient aussi d'un travail sur la forme poétique, sur l'analyse et l'interprétation.

#### **Quelques exemples :** Extrait du journal du « je » lyrique de Jane :

Mai 1904 : La dernière fois que j'ai parlé à Annie, elle prenait sa valise pour quitter la ville et se rendre au port. L'Amérique, m'a-t-elle dit, « là où j'aurai le droit de vivre ». J'avais écrit les Rhénanes pour elle, pour lui rappeler le printemps du Rhin, qu'elle aime tant. Et à présent, elle ne m'inspire qu'en me rappelant que je suis un mal-aimé, un homme seul. M'est même venu à l'esprit d'écrire une plainte sur le sujet...

1905 : Le peintre Picasso et ses idées de « cubisme » m'aident à oublier. Voilà un homme qui va au-delà du réel, du logique ! [...]

Mars 1909 : Marie m'a reproché de mettre et dire son nom partout là où je le peux, peut-être trouve t-elle en réalité que le poème « Marie » que j'ai écrit par amour pour elle n'est pas assez bien, et dans ce cas je ne peux la comprendre, car il est là la preuve de mon affection. Est-ce ma faute si Dieu l'a faite si magnifique ? Pour renouer, je l'ai emmenée près de la Seine, du pont Mirabeau, où elle m'a pris et tenu la main comme elle ne l'avait jamais fait. Sous ce pont coule notre amour, à l'infini.

> Jane a su lier la biographie du poète et le « je » lyrique qui s'inscrit dans son œuvre. Elle fait des références implicites à « L'Emigrant de Landor Road », aux poèmes du cycle rhéan, et à « La Chanson du Mal-aimé », « Marie ». Poèmes que nous n'avons pas tous étudiés en classe. Cela prouve qu'elle a bien lu consciencieusement l'œuvre de Apollinaire afin de rédiger son journal. Elle contextualise l'œuvre dans l'histoire des arts représentés par des peintres comme Marie Laurencin ou Pablo Picasso, dans l'esprit nouveau du début de XXe siècle qui infuse dans tous les domaines artistiques et littéraires. Elle cite en les réécrivant et se les appropriant les vers du poète : « Sous ce pont coule notre amour, à l'infini ». La lectrice fait ainsi apparaître un mouvement d'ensemble, le parcours d'un amour poétique malheureux inscrit dans l'histoire artistique de son temps.

Extrait du journal du « je » lyrique de Mathis :

1913,

Cher journal,

En ce moment je me sens plus en forme et plein d'énergie. Récemment, je me suis promené dans Paris et j'ai eu la vision très nette que mon écriture est comme cette ville, tournée vers le modernisme, mais amoureuse des classiques. Elle est en même temps industrielle et fière de ses belles églises. Ce poème va s'appeler « Zone », j'ai eu comme idée de le mettre en début de mon recueil même si paradoxalement, c'est la dernière œuvre que j'ai écrite. Cette œuvre, au début, je voulais l'appeler « Eau de vie » mais je crois que « Alcools » est plus approprié. Elle retrace ma vie, mes amours mortes, mes souvenirs, le temps, la vie, les saisons et correspondent chacun à une période de ma vie.

> Mathis propose un journal sous une forme épistolaire qui retrace l'évolution de l'écriture du poète en symbiose avec la modernisation de la ville chargée d'histoire. Il évoque la construction du recueil a posteriori, les hésitations et réflexions de Apollinaire sur le titre à donner à son œuvre, les thèmes évoqués dans les poèmes.

Extrait du journal du « je » lyrique de Clément :

août/novembre 1901, Je survis, je tiens debout. Mais encore une fois un amour passionnel se termine. Je ne comprends pas pourquoi elle me repousse. Je me sens comme dans mon poème que je viens de finir «Automne malade», où l'automne est la saison qui représente le déclin, le passage de la vie à la mort. J'aime me sentir libre d'écrire avec mes nouvelles formes d'écriture. Je ne cherche pas à avoir un poème qui soit rempli de codes et de traditions littéraires. Quand des idées me viennent je les essaye. Je ne regrette pas, c'est mon attitude face aux évènements, je suis Guillaume.

1908, Mon cher ami Picasso vient de m'envoyer un portrait qu'il a fait de moi en glissant un petit message qui me fait du bien : « Bonjour mon cher ami Guillaume, je t'embrasse et précisément sur ton nombril ». Quel effet géométrique qu'il a mis sur mon visage ! C'est bien du Picasso lui-même ! On appelle ça le cubisme, je crois...

> Clément s'attache à traduire l'état émotionnel du « je » lyrique. Il cite le poème « Automne malade », non étudié en classe, tout en commentant le titre, l'aspect formel innovant des vers. Il contextualise l'œuvre en citant Picasso et son mouvement pictural cubiste ainsi qu'une anecdote biographique qui lie l'expression du « je » lyrique à son inscription dans l'histoire artistique de son temps. Il semble aussi proposer un véritable travail d'écriture poétique en parsemant le journal de vers blancs : « Je survis / je tiens debout / je suis Guillaume »

#### Extrait du journal du « je » lyrique de Julie

3 octobre 1912, 9 heures du matin : Cette ville, qu'est celle de Paris, commence à se faire vieille, malgré les innovations nouvelles et l'inauguration du Port-Aviation. Il y a maintenant trois années et cinq mois, que ce monde devient las à mes yeux, jusqu'à cette rue, neuve et propre éclairée par le soleil où sonnait le clairon. Cette rue était située entre la rue Aumont-Thiéville et l'avenue des Ternes, je devrais y repasser plus souvent.

5 octobre 1912, 19 heures environ, le soleil va se coucher : Je décide de rentrer chez moi mais mes pas me conduisent en face du Pont Mirabeau, là où mon amour s'en est allé pour Marie, comme l'eau qui coule le long de la Seine. L'espoir de pouvoir la revoir ici, les mains dans les mains face à face, ne cesse de frapper mon esprit... Mais l'espérance est violente !

16 octobre 1912 : La météo est d'humeur à laisser des flocons de laine et d'argent aujourd'hui. Un couple en profite pour se mettre à danser sous le son des cloches, les cheveux couverts de neige. On pourrait voir deux moutons venant des cieux. Je passe au bord de la Seine, le fleuve est pareil à ma peine, il s'écoule et ne tarit pas. Quand cette semaine se finira-t-elle enfin ?

> Julie intègre habilement des citations de « Zone » à son journal du « je » lyrique en lui donnant un véritable aspect de journal de personnage puisque des indications temporelles et spatiales précises sont données. Le journal du « je » lyrique prend des aspects de description romanesque ambulatoire dans la ville de Paris. Elle procède de la même manière pour évoquer Marie Laurencin dans « Le Pont Mirabeau » ou « Marie ». Elle prélève les vers, les assemble dans une recomposition imagée « un couple [...] danse [...] sous le son des cloches leurs cheveux « couverts de neige » et crée une métaphore : « On pourrait voir deux moutons venant des cieux ». Julie choisit non seulement de citer le texte : « Le fleuve est pareil à ma peine / Il s'écoule et ne tarit pas ». Mais elle le réécrit aussi et l'interprète. Là encore, la description est ambulatoire et au présent de narration « Je passe au bord de la Seine ». Conformément aux codes du roman, la ponctuation est restituée et les pensées du personnage rapportées dans un style oralisé « Quand cette semaine se finira-t-elle enfin ? ». Julie semble avoir fait de Guillaume Apollinaire le personnage fictif d'un roman d'amour à la fois concret et imagé. Les limites entre la mimesis, et le lyrisme dénué de fiction sont gommées dans ce journal du « je » lyrique et aboutissent à une production hybride qui traduit le geste créatif du lecteur.

\*\*\*\*\*

Le journal du « je » lyrique appelle donc chez les élèves une démarche d'identification. Les élèves témoignent de leur intérêt pour la biographie du poète, s'attachant à donner des

anecdotes de sa vie, ou à traduire l'état émotionnel du « je » lyrique inscrit dans l'œuvre. Les références à l'œuvre sont présentées de manière explicite ou implicite. Des poèmes non étudiés en classe sont mentionnés dans le journal, ce qui démontre leur lecture attentive et intéressée de l'œuvre intégrale et forcément longue au lycée. La contextualisation de l'œuvre se fait à travers l'évocation de l'histoire des arts représentés par des peintres comme Marie Laurencin ou Pablo Picasso, ou la mention de mouvement pictural comme le cubisme, le simultanésisme, le futurisme. Les vers du recueil sont cités et parfois même sous une forme de réappropriation. Les liens entre les différentes thématiques de l'œuvre sont clairement établis dans un mouvement d'ensemble, celui d'un parcours amoureux malheureux et poétique inscrit dans l'histoire artistique et architecturale de son temps. Les élèves s'amuse également avec les genres littéraires et convoquent la forme épistolaire, certains jouent avec l'aspect d'un véritable journal de personnage parsemé d'indications temporelles et spatiales précises ou en prenant des aspects de description romanesque ambulatoire, relatée au présent de narration, dans la ville de Paris. Conformément aux codes du roman, et en opposition à la volonté de Apollinaire, la ponctuation est restituée et les pensées du poète rapportées dans un style oralisé. Les frontières entre les genres littéraires semblent gommées, et cette porosité générique fait de Guillaume le personnage fictif d'un roman d'amour à la fois concret, poétique et imagé. Les limites entre la mimesis, et le lyrisme dénué de fiction sont diluées dans ce journal du « je » lyrique et aboutissent à une production hybride qui traduit à travers le geste créatif du lecteur, la recréation de l'œuvre une fois appropriée. Leur journal du « je » lyrique montre une réflexion sur la construction et la forme du recueil en adéquation avec celle de Apollinaire sur le titre du recueil, les thèmes évoqués dans l'œuvre, l'aspect formel innovant des vers. Les élèves se livrent également à un travail d'écriture poétique en parsemant le journal de vers blancs ou d'effets stylistiques. Ils prélèvent les vers, les rassemblent dans une recombinaison imagée dans l'esprit du « recueil à quatre mains » de Nathalie Brillant-Rannou. Leur journal du « je » lyrique traduit une volonté d'analyse et d'interprétation à travers leur réécriture des poèmes, dans l'esprit d'une lecture littéraire comme le commentaire ou l'explication linéaire, mais dans laquelle la subjectivité des élèves trouve sa place. Leurs journaux témoignent d'une véritable appropriation personnelle de l'œuvre poétique longue au lycée.

Enfin, on ne peut que mesurer la véritable appropriation de recueil par les élèves en fin de séquence lorsque l'on connaît leurs réactions devant ce titre énigmatique pour eux de Alcools, lors de la présentation de l'œuvre en début d'année. En septembre en effet, les élèves ont imaginé lire bien autre chose que les vers qu'ils citent maintenant dans leurs travaux. Leurs réactions face au titre de Alcools étaient associées à une consommation subversive, prohibée, voire alléchante de l'alcool. « On n'est pas sérieux, quand on a dix-sept ans », et l'on rêve « des bocks [...] / Des cafés tapageurs aux lustres éclatants ! » Apollinaire à travers ce titre laisse une grande place à l'imaginaire du lecteur, et les élèves lui associent une acception festive, addictive, nocive, mondaine, populaire, puisque le pluriel leur permet d'envisager différents horizons d'attente. On était alors bien loin de l'évocation des références littéraires au vin mentionné dans les mythes et les banquets des philosophes grecs, du vin de l'ivresse baudelairienne ou des vendanges verlainiennes, loin de l'ivresse poétique des vers de Guillaume Apollinaire, sous les effets d'Alcools.

## Ecrire pour lire La Bruyère : rédiger des caractères à 4 mains

Madeline Pautet et Cécile Lafont  
Cité scolaire de l'Edit de Roussillon

### OBJECTIFS :

- Motiver la lecture de l'œuvre complète par une recherche précise à effectuer en lisant.
- Se familiariser avec le style de l'auteur en manipulant ses phrases pour créer un nouveau texte ; avec la forme brève du caractère en en créant deux.

### ETAPES PREPARATOIRES :

- lecture de plusieurs caractères choisis
- présentation des formes argumentatives brèves
- travail sur les notions de vocabulaire en jeu : classicisme, honnêteté, sociabilité, vices et vertus.

### CONSIGNES :

Vous rédigerez deux caractères, qui décriront deux comportements :

- un texte satirique portant sur des comportements ou vices qui empêchent une sociabilité harmonieuse.
- un texte mettant en scène les caractéristiques de l'honnête homme ou de l'honnête femme sociable et mesuré(e).

Vos textes (portrait ou description d'un comportement) seront constitués d'extraits des *Caractères* que vous choisirez librement et que vous organiserez comme vous le souhaitez.

Tous vos mots ou phrases devront provenir du texte de La Bruyère, et vous veillerez à en sélectionner dans chaque livre. Vous en choisirez au moins 5 pour chacun de vos textes (donc au moins 10 en tout). Cet assemblage devra être particulièrement réfléchi pour former un tout cohérent, fluide à la lecture, et donner l'illusion d'un véritable caractère.

Vous indiquerez la référence (numéro de la remarque et du livre) de la manière que vous préférez :

- entre crochets ou parenthèses avant ou après chaque remarque,
- en numérotant chaque extrait et en reportant la référence de chaque extrait dans une postface.

### ⊕ BAREME DE CORRECTION

		/10
Deux caractères décrivant deux comportements identifiables et complets /6		
<ul style="list-style-type: none"><li>• (1) dimension satirique, vices présents pour expliquer impossibilité de la sociabilité du personnage.</li><li>• (2) caractéristiques de l'honnête homme ou femme</li></ul>		
Texte littéraire cohérent /3		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>travail</u> sur l'enchaînement des extraits, texte fluide</li><li>• <u>progression</u> du texte réfléchi, extraits organisés selon un sens.</li><li>• <u>malus</u> orthographe</li></ul>		
Soin et respect des consignes /1		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>présence</u> des références clairement indiquées</li><li>• <u>malus</u> pour consignes mal suivies (10 extraits en tout, aucun mot personnel ajouté).</li></ul>		

## **PARTIE II :** **Faire écrire pour comprendre les enjeux littéraires et philosophiques des textes (HLP)**

### **Inventaire : une année de sujets d'écriture...**

*Guillaume Cauzzo,  
Lycée Hector Berlioz, La Côte Saint André*

#### **Thème : Expression de la sensibilité**

Consigne : Sur le modèle de la description de la « racine de marronnier » extraite de la Nausée de Sartre, décrivez XXXX (il faut ici établir un objet commun à la classe) de la façon qui vous semble la plus juste. N'oubliez pas que dans notre perspective la réalité « objective » n'est pas observable, qu'il s'agit d'une reconstruction subjective.

#### **Thème : Métamorphoses du Moi**

##### 1- Micro-écriture autobiographique : « Creusons au plus profond »

Consigne : Racontez trois souvenirs personnels parmi les plus anciens que vous ayez.

Usage : Ce travail sert à une mise en commun, sur la base du volontariat. On cherche le retour des motifs, les échos possibles, les problèmes inhérents à la mise en parole, le doute que l'on peut avoir sur son propre souvenir... L'élève volontaire a le choix entre lire ou donner à lire son texte ou encore improviser le récit. L'improvisation peut aussi être confrontée au récit lu.

##### 2- Micro-écriture autobiographique : « Celui ou celle que je ne suis plus »

Consigne : Racontez un épisode authentique de votre vie dans lequel vous ne vous reconnaissez plus du tout. (Mise en commun toujours sur la base du volontariat)

##### 3- Ecriture autofictionnelle : « Libérons-nous de notre identité »

Consigne : *Autoportrait en.....* Faites votre portrait à la première personne, en vous réinventant une vie. Vous garderez votre nom que vous ferez apparaître dans votre texte, mais l'écriture vous permettra, le temps du texte, de sortir de vous-même et de l'image que vous renvoyez habituellement de vous. Ex : Assassin ; victime ; savant ; amoureux ; dieu ; insecte ; signe ; oiseau ; poète ...

##### 4- Ecriture automatique: « Que se passe-t-il dans l'écriture si « je » lâche prise? »

Consigne : Ecrivez le plus rapidement possible jusqu'à ce que vous ayez l'impression de ne plus contrôler ce que vous écrivez. Faites une marque à l'endroit où vous avez l'impression d'avoir « basculé ».

Usage : Mise en commun et confrontation. Recherche des effets poétiques (onirisme, incohérences, images « stupéfiantes ».)

#### **Thème : L'Humain et ses limites**

Travail d'écriture long (DM) : « Se saisir par la fiction des enjeux de demain ». En complément du corpus sur la dystopie (Huxley, Orwell), un autre texte déclencheur : Nicolas Plantey, « Greffe de tête ou de corps, une question éthique », Le Figaro, 2015

Consigne : Ecrivez au choix :

- 1) une utopie décrivant une société qui a résolu, grâce aux lois, un des problèmes majeurs de notre monde contemporain.
- 2) Une nouvelle d'anticipation sur le thème de la greffe de tête. Vous explorerez les conséquences de cet événement à différents niveaux (pour le personnage, ses proches, la société, l'humanité)

Ce travail a été donné avec des résultats globalement très satisfaisants avec un groupe pourtant faible.

### **Thème : Création, continuité rupture**

Après présentation de l'OuLiPo, atelier d'écriture « Liberté sous Contraintes » :

- Ecriture ou réécriture lipogrammatique (Il peut s'agir de réécrire un texte étudié pendant l'année ou un texte écrit par l'élève)
- Ecriture sur la base de la paraphrase : une citation d'un texte étudié pendant l'année est l'objet de plusieurs paraphrases successives.
- Mise en vers, invention et proposition d'autocontraintes d'écriture ...

### Vers une utilisation spécifique du Carnet de lecteur

Voici quelques années maintenant que je pratique le « Carnet de lecteur » au Lycée, inspiré bien entendu, de la lecture des travaux de Bénédicte Shawky-Milcent, et tout particulièrement du travail qu'elle a mené auprès d'une classe de seconde à Compiègne. J'aurais pu ajouter : « avec plus ou moins de bonheur », car en essayant de m'approprier cet outil pédagogique, et au gré des cohortes et des années, je me suis plus ou moins fourvoyé. Je n'approfondirai pas ici cet exercice d'auto-critique.

J'ai donc décidé d'abandonner cette année l'idée d'un carnet de lecteur « imposé » à l'ensemble des élèves, pour des propositions plus reliées à des besoins ou situations spécifiques. Ces « expériences » sont bien modestes mais je pense qu'elles vont modifier ma pratique du carnet, tout en lui redonnant, à mes yeux et aux yeux des élèves un sens plus satisfaisant.

1<sup>ère</sup> situation : - pour des élèves de terminale partant 3 semaines en séjour en Italie : le carnet de lecteur peut devenir journal de bord, en associant récit autobiographique (les fameuses « métamorphoses du moi » au programme) et lecture diverses. C'est alors un moyen de rester pleinement connecté aux enjeux de l'année de terminale.

2<sup>ème</sup> situation : Pour une élève de 1<sup>ère</sup> en état de dépression et de phobie scolaire, absentéiste, à la limite de la rupture définitive avec le monde de l'école. Comme elle s'était elle-même définie comme une « bonne lectrice », je lui ai proposé de tenir un « carnet de lecteur » de ses lectures personnelles et bien sûr scolaires de l'année, sous l'impérieux prétexte d'évaluer ses compétences de lecture et d'interprétation. L'idée l'a ravie – et je ne l'ai pas vu souvent sourire, et je crois qu'elle percevait ce travail comme une façon d'exister vis-à-vis de l'institution scolaire...

## Pour lire Proust ( Les métamorphoses du Moi), Terminale HLP

Marie-Estelle Di Carlo  
Lycée Pierre du Terrail, Pontcharra

**Objectif :** aborder et faciliter l'explication comparée des textes de Proust : « la biscotte » (*Contre Sainte-Beuve*)/ « la madeleine » (*A la recherche du temps perdu*)

**Cadre :** terminale HLP, « les métamorphoses du Moi » (le « moi » de l'auteur métamorphosé par l'écriture). Ce travail a été mené deux années consécutives (2021-2022 et 2022-2023), avec les mêmes résultats.

### **Principe :**

La séance fait suite à un travail à la maison sur les réseaux sociaux : on a donc déjà abordé l'écriture de soi, mais sans autofiction.

Lors de cette séance, les élèves racontent par écrit un épisode de leur vie (qui peut être anecdotique ou important) en le modifiant par le biais d'images, d'hyperboles, changement de point de vue, narration distanciée à la 2<sup>o</sup> ou 3<sup>o</sup> personne... les possibilités sont multiples, on peut prendre le temps de les lister avec les élèves. Ce travail n'est pas évalué. Les élèves éprouvent parfois des difficultés à choisir un épisode ou événement, je les incite dans ce cas à raconter quelque chose de banal, leur petit-déjeuner par exemple ; certains en revanche s'attaquent à des événements graves de leur vie (une maladie, un deuil...) ; les retours sont les suivants : ils aiment ce travail, l'exercice les amuse parfois, et souvent les aide à remettre en perspective ( ex de témoignages : « finalement, en le racontant de manière romancée et plus catastrophique, je me rends compte que ça aurait pu être bien pire en réalité » ; « je croyais que c'était une faiblesse, je me rends compte que c'est une force »).

Je n'avais pas prévu cet aspect « thérapeutique », qui peut poser problème (ce n'a pas été le cas dans ma classe mais la question peut se poser) ; surtout ils prennent finalement du plaisir à écrire, et touchent du doigt le processus d'autofiction. L'entrée dans les textes à étudier est préparée. Le travail sur les textes de Proust en est facilité. Certains ont attaqué la lecture de *La Recherche*.



**Remise du label au lycée Pilote Pierre du Terrail de Pontcharrat**  
Lors des *Folles journées de la lecture* de l'établissement  
*au pied des « arbres à livres » et en musique*  
Mai 2023



*Programme des Folles journées de la lecture (document interne)*

Annexe : LES FOLLES JOURNÉES DE LA LECTURE (organisation)

4 et 5 MAI

Journée à thème du CVL : venez déguisés -  
un personnage ou un auteur de vos lectures ou un livre

Tables avec des livres et des périodiques à disposition (emprunt) TOUTE LA JOURNÉE le 4 ET le 5 MAI

Donation de livres du CDI 4 MAI et défi « pesage »

PESAGE LE MATIN : deviner le poids (au plus près) !

ON PEUT SE SERVIR A PARTIR DE 13H30

REVELATION DU POIDS ; récompense : un chèque cadeau lecture

Intervention du club musique

Lecture musicale : venez vous détendre en écoutant des lectures sur fond musical. A PARTIR DE 13H JUSQU'À 13H30 4 MAI

Invitation à la lecture

- booktube > en boucle en Polygranier TOUTE LA JOURNÉE 4 et 5 MAI

- Des élèves volontaires pour lire et/ou réciter : invitent des autres élèves de leur classe ou d'autres classes, notamment les classes de terminale non HLP. Emplacements marqués par le CVL+ prévoir des solutions de repli en cas de mauvais temps > à communiquer RECRE ET PAUSE MERIDIENNE du jeudi

- chaque collègue prof offre un texte qu'il lit à ses élèves dans chaque cours au moins un des deux jours

- Sur les temps de récréation (mise en voix et mise en son) : Classe de 1<sup>o</sup>63/ C. Vigne LE 5 MAI avec allongement de la récré du matin ou de l'après-midi ou sur le midi-deux

- Atelier : Sélection de feuilletons romanesques (France Culture) faite par les élèves. VENDREDI 5 MATIN OU APRES MIDI

Remise officielle du label

## L'humain et ses limites : écriture d'un texte d'anticipation

Marie-Estelle Di Carlo

**Objectifs :** s'approprier le vocabulaire spécifique lié à la littérature d'anticipation (une des composantes de la séquence) ; expérimenter par l'écriture ce qu'est la littérature d'anticipation (et notamment le fait qu'elle prend ses racines dans une certaine vision du présent ; mais aussi dans des procédés littéraires)

### Consignes données aux élèves :

- travail d'écriture préalable à la séquence (à rendre, évalué) :

\* Faites des recherches sur les termes suivants : bioéthique, dystopie, finitude, écologie, transhumanisme, , humanoïde, avatar, modernité

\* en vous appuyant sur au moins 3 de ces termes (vous pouvez aussi consulter le vocabulaire proposé dans le manuel pour enrichir votre travail), décrivez en au moins 30 lignes votre vision du futur (entre 10 et 65 ans dans l'avenir). Ce texte vous mettra en scène en tant que narrateur et acteur au sein d'une description globale (sociétale et/ou planétaire) ; vous emploierez le présent ou le futur, à votre convenance ; vous pouvez mêler texte et création plastique.

Critères d'évaluation :

Emploi du vocabulaire : * au moins 3 termes * correctement employés	
Bonus : Vocabulaire enrichi	
Texte descriptif de 30 lignes	
Situation d'énonciation : un « je » narrateur et acteur au sein d'une description globale (sociétale et/ou planétaire)	
Emploi des temps verbaux : présent, futur / emploi du passé à bon escient	
Description avec un début et une fin, et une organisation interne pertinente	
Expression écrite correcte	
Bonus : créativité, choix esthétiques forts, originalité	
Bonus : style	
Bonus : réinvestissement de notions vus en HLP (littérature et/ou philosophie)	

### Bilan :

La première année ce travail a bien marché : grande diversité des productions tant dans la forme que dans le fond, chacun ayant attaqué le sujet par un angle qui reflétait ses convictions et préoccupations ; les travaux rendus étaient de qualité. La deuxième année, honnêtement, les élèves étaient surtout préoccupés par l'épreuve écrite qui approchait et n'ont pas, pour la plupart

d'entre eux (il y a eu quelques exceptions notables), accordé beaucoup d'importance à ce travail.

La première année, il y a eu lecture volontaire des textes de chacun, au sein de la classe ; cela a permis un débat sur les termes retenus par chacun et sur la vision du futur et les élèves ont ensuite spontanément étudié les textes en y trouvant un écho avec leur propre travail, sur les éléments de fond : idées, revendications etc. (points communs ou différences). Les élèves ont ensuite corrigé/remanié puis tapé leurs textes pour créer un recueil, dont chacun a eu un exemplaire (+ 1 pour le CDI). Idem la troisième année. La deuxième année, seuls deux élèves ont lu leur production aux autres, pas de recueil, et les élèves n'ont pas réussi à faire du lien entre leur travail et les textes étudiés...

La troisième année (2022-23): c'est un succès, les textes sont variés dans leur forme : lettre, journal, poème, poème en prose, nouvelle... comme dans leur contenu. Peu sont optimistes. Bien entendu c'est inégal, mais ce qui est vraiment réjouissant, c'est que certaines élèves très en difficulté avec les écrits scolaires se révèlent très talentueuses dans un écrit différent (par exemple le texte de A.M.). On peut constater d'ailleurs que la consigne relative à la situation d'énonciation a été plus ou moins respectée... J'ai pu imprimer pour les élèves un recueil de leurs travaux, avec une couverture conçue par l'une d'entre eux (nous avons été inventifs : faute de budget pour une impression couleur, nous avons imaginé une couverture "à colorier") ; un exemplaire a été déposé au CDI et déjà emprunté plusieurs fois. Les élèves étaient ému-e-s de tenir entre les mains cet objet, l'une d'entre eux m'a dit qu'elle avait l'impression de redécouvrir son texte en le voyant imprimé ; avec certains je me suis de fait livrée à un modeste travail d'édition : ponctuation modifiée, mise en paragraphes ... en association avec l'élève concerné à chaque fois, et les textes en sortent mis en valeur. L'importance du paragraphe (en dehors des écrits type essai ou dissertation) n'est en effet pas vraiment comprise par certains élèves avant ce travail, notamment les élèves les plus fragiles à l'écrit, ainsi cet exercice leur a-t-il permis d'intégrer cela aussi. Ils ont pris beaucoup de plaisir à lire les textes des autres, à se les lire mutuellement à voix haute etc. Bref, je ne regrette pas le temps que j'ai passé à perforer et relier, cela en valait vraiment la peine. La perspective de la création d'un recueil a d'ailleurs été motrice dans l'implication des élèves.

Lien vers le recueil (merci de respecter le droit d'auteur des élèves) :  
[recueil anonymé.pdf](#)



## Annexe : La labellisation T2L

Le projet T2L initié en 2017 par l'Inspection académique de lettres de Grenoble et deux établissements scolaires pilotes vise à promouvoir l'enseignement et la pratique de la lecture. Il vise aussi à reconnaître officiellement l'engagement des équipes sur ce sujet.

Il s'est construit progressivement, selon les besoins, selon trois objectifs :

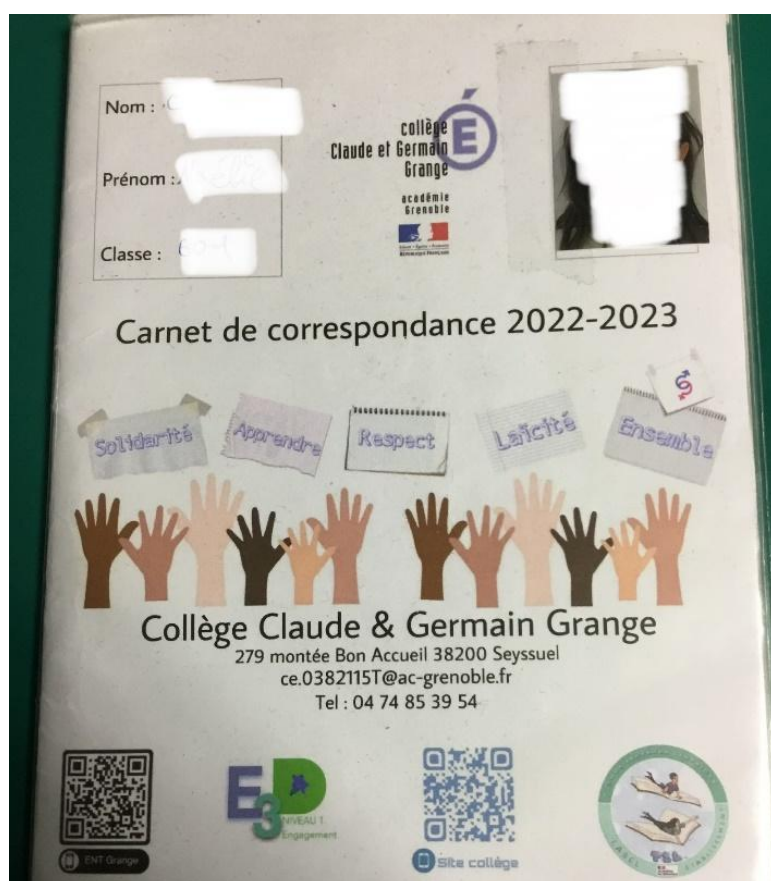
- 1- Accompagner et faciliter le travail mené sur l'enseignement de la lecture.** Pour cela la FIT (stage établissement) intitulée « Soutenir et partager la lecture en établissement » permet de protéger du temps (2 jours par an) en équipe pluridisciplinaire et intercatégorielle, pour un travail en autonomie ou avec des formateurs, avec des apports sur demande.
- 2- Résoudre des problématiques locales en nourrissant une mutualisation entre établissements.** L'établissement peut cibler « son » problème et mobiliser le réseau T2L pour prendre le temps de créer sa réponse, qu'elle passe par les enseignements ou par les projets (T2L est un dispositif CARDIE)
- 3- Valoriser l'engagement des équipes.** Le label *T2L Etablissements de lecteurs*, accolé à des certifications individuelles, vient mettre en lumière pour ceux qui le souhaitent le travail existant afin de le faire (re)connaître. Il est obtenu au bout de deux années de FIT pour le niveau 1, ou au cas par cas (contact : [veronique.salvetat@ac-grenoble.fr](mailto:veronique.salvetat@ac-grenoble.fr)) selon un cahier des charges officiel.



*Au lycée Marie Curie d'Echirolles : des coupes et le label*

## Remise du label au Collège Grange à Seyssuel

*Temps convivial au CDI en présence des porteurs du projet (lettres et enseignement adapté), de l'Inspectrice du premier degré de la circonscription, des parents d'élèves délégués*



*Exemple d'utilisation du label : le carnet de correspondance du collège Grange, à Seyssuel, labellisé E3D et T2L*

### *Plus précisément ...*

#### **La FIT « Soutenir et partager la lecture » peut vous accompagner sur 3 champs :**

- les mécanismes cognitifs de l'apprentissage et la mise en place des compétences de lecture (du décryptage à l'autonomie), d'où un accompagnement sur les difficultés et les remédiations type fluence, l'enseignement explicite de la compréhension, les handicaps de lecture ...
- la sociologie de la lecture (inégalités, hétérogénéité, choix des lectures) d'où un accompagnement sur les actions de partage de lecture, la gestion de l'hétérogénéité ...
- l'anthropologie de la lecture : motivations, projection du lecteur d'où l'accompagnement à la mise en place d'une communauté de lecteurs, de projets créatifs etc

**Le projet T2L, à travers ces trois champs soutient donc la création d'un parcours d'élève-lecteur :** que chaque élève entrant se voit proposer une remédiation s'il est en difficulté (travail sur la compréhension en cours, atelier fluence...), un collectif afin de soutenir sa pratique de lecture (cercles de lectures, quart d'heure lecture...) et que des projets l'engagent à développer son autonomie. C'est ce que reconnaît le label (dont le cahier des charges est déposé sur le site académique des lettres, sur la page T2L).

En 2020, l'expérience nous a montré que les collèges et les lycées ne peuvent agir sur les mêmes problèmes par les mêmes leviers, le cahier des charges du label « collègue » n'est donc pas le même que celui du label pour les lycées depuis 2021.

Les premiers labels ont été décernés en 2021-2021 et remis en 2022, une quinzaine d'établissements sont labellisés, une autre quinzaine en cours de labellisation. Tout est ouvert : nous accompagnons des cités scolaires de ZEP ou de centre-ville (l'Edit de Roussillon, Europe etc), des collèges et des lycées ruraux comme urbains de l'Ardèche à la haute Savoie, du Pouzin à Faverges, en passant par l'unité Soins Etudes du Grésivaudan. Une trentaine de formateurs, professeurs de terrain dont les travaux sont publiés régulièrement dans nos livrets, quadrillent le territoire et en connaissent les spécificités.

## Soutenir et partager... pas seulement les élèves !

Le titre de la FIT s'entend aussi pour les enseignants, dont il s'agit de soutenir l'engagement en leur offrant un temps protégé de travail (pour réfléchir, se former sur mesure mais aussi faire des bilans d'actions, prévoir des organisations etc) qui peut également servir à partager *leur lecture*, dans un environnement où elle est parfois maltraitée



*Spéciale dédicace au cercle si accueillant des lecteurs-gastronomes de l'Edit de Roussillon, à l'abri dans les sous-sol de la SEP ☺....*

Dans les journées de FIT T2L nous avons donc pu faire exister des cercles de lecteurs adultes, des tests de dispositifs type « speedbooking » entre personnel toute catégorie, des ateliers de lecture-écriture entre enseignants... les 2 jours, décomposables en 4 demi-journées, sont véritablement mis à disposition.

Le projet T2L de l'Inspection dépasse enfin la FIT : des inscriptions privilégiées aux dispositifs type « Conférences de Champollion », au séminaire UGA (l'UGA est partenaire T2L) sont possibles, des contacts avec la recherche...

La remise du label, enfin, est un temps fort que l'établissement peut organiser comme il le veut et quand il le souhaite dans le courant de l'année. Comme les photos du livret le prouvent, le label a pu être le prétexte d'une fête de la lecture, de jour comme de nuit. Il a pu saluer ou motiver des productions d'élèves, valoriser les petits lecteurs venus de loin, il a pu aussi prendre place lors de la fête des 20 ans de la CSI, lors d'une soirée portes ouvertes ou lors de folles journées ouvrant sur tous les arts. Vous avez carte blanche selon l'utilisation que vous souhaitez faire du label : entre soi, pour fêter ses propres réussites, avec les élèves, avec les parents, les officiels, la presse... à vous d'inventer ce qui vous convient !





Grande lessive  
à Marie Curie, Echirolles

Pour toute demande ou contact : [veronique.salvetat@ac-grenoble.fr](mailto:veronique.salvetat@ac-grenoble.fr), qui relaiera

au groupe de formateurs – si engagés et si ouverts : merci à tous !

ou à sa collègue EAFC, accompagnatrice du fond comme de la forme des FIT T2L : Françoise Pernot, [Francoise.Pernot@ac-grenoble.fr](mailto:Francoise.Pernot@ac-grenoble.fr), merci à elle aussi comme à Laura Villaret, Béatrice Duchemin et à tous les partenaires de la formation continue, engagée aussi dans les open badges, sans qui rien ne serait possible !

