

EN GUISE DE PRÉFACE

CÉCILE ROCHELOIS

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN LANGUE ET LITTÉRATURE MÉDIÉVALES

RESPONSABLE DU MASTER MEEF 2ND DEGRÉ, PARCOURS LETTRES

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN LINGUISTIQUE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/272>

Pourquoi choisir le thème de l'image pour inaugurer les journées de réflexion didactique organisées par l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, alors que le travail du professeur de lettres porte avant tout sur les textes ? L'image, fixe ou mobile, est divertissante. Les professeurs de français le savent : l'apparition d'un tableau, d'une photographie, d'un dessin, la projection d'une séquence filmique dans la classe reçoivent en général un accueil chaleureux. Voici l'occasion de rompre la routine de l'explication de texte, de poser les stylos, de se placer en position de spectateur et d'apprécier ce que l'on nous donne à voir. Face à l'image, les élèves se sentent souvent en terrain conquis : la publicité, les dessins animés, les films, les bandes dessinées, ils connaissent. On fait l'économie de cet inévitable effort de lecture que sollicite un texte, littéraire ou non, pour être déchiffré et interprété. Le message est compris immédiatement et il n'est donc pas besoin d'expliquer, ni de chercher ce que l'on a voulu nous dire, ni comment... Le recours à l'image en cours de français comme alternative légère, comme facilité ? Les contributions réunies dans ce premier numéro des *Cahiers de Didactique des Lettres* prouvent, s'il en était besoin, que la place de l'image en cours de français ne se limite pas à cela.

L'image ne s'invite pas en intruse dans le cours de français. Les échanges entre l'image et le texte sont permanents, complexes, inévitables. Des lettrines ornées des manuscrits aux calligrammes d'Apollinaire, les lettres et les phrases se font image. Certaines illustrations n'ont rien de facultatif. *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint Exupéry serait une œuvre incomplète sans les aquarelles de l'auteur. Comme

l'explique Céline Druon-Petit, ce sont elles qui ont accompagné et porté la lecture de ses élèves de 6^e. Et lire, n'est-ce pas mettre des images sur des mots ? L'idée mise en œuvre par Céline Desclaux nous le rappelle de manière opportune. Comprendre le réalisme, lire Flaubert, rien de plus simple : il suffit de dessiner la casquette de Charbovary ! Nul doute que ce passage par le dessin, exercice à la fois original et juste, marquera durablement l'esprit de ses premiers élèves.

Les illustrations et les adaptations d'œuvres littéraires dialoguent avec le texte, en donnent une lecture orientée, parfois à l'opposé de ce que s'est imaginé l'élève lecteur. Comme le note l'article de Bérengère Moricheau-Airaud, le premier contact avec un livre passe le plus souvent par une image, celle de la première de couverture, dont le choix n'est jamais ni innocent, ni arbitraire. La part de l'implicite est fondamental dans le discours de l'image, comme il l'est dans les textes littéraires. L'étude d'un mythe gagne en profondeur lorsque textes et images se croisent à travers les genres et les âges, par le jeu des réécritures. Aux côtés des héros antiques ou médiévaux, qui continuent à inspirer les auteurs de bandes dessinées comme les réalisateurs, on retiendra l'illustre Calamity Jane. Épistolière sensible, mémorable héroïne d'un album de Goscinny et Morris, de nombreux films et de chansons : ses multiples visages ne peuvent manquer de séduire des élèves de collège ou lycée, tentés de reconstituer le puzzle dont les pièces sont livrées par Julie Gallego.

Un tableau, une photographie, une planche de bande dessinée ou un film peuvent déclencher en classe un débat, susciter chez un élève de nouvelles interrogations, qui trouveront naturellement leur prolongement dans la lecture. La parole se libère après la projection d'un grand classique des cours de français comme *Douze hommes en colère* de Sydney Lumet : la réalisation, simple et efficace, autant que les dialogues eux-mêmes inspirés d'une pièce de théâtre, conduisent irrésistiblement à des échanges d'arguments, à des prises de conscience souvent passionnées. Les élèves sont alors mûrs pour aborder de grands textes argumentatifs et narratifs sur la justice ou la peine de mort. L'image a le pouvoir de stimuler l'écriture, comme le

montrent les activités mises en place dans sa classe de 2nde par Virginie Larrère : même lorsque l'œuvre filmique est au cœur des préoccupations, lorsque le professeur de lettres décide d'apprendre à ses élèves à regarder un film pour lui-même, dans le cadre du dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma », le retour à l'écrit s'impose, pour mieux dire et apprécier cette expérience. L'écriture reste aussi au cœur d'un projet comme celui que Stéphanie Meylan a proposé à sa classe de 1^{ère} STMG. Écrire un scénario, un synopsis, un pitch, un script, un dialogue de film, passer de l'un à l'autre : autant d'exercices qui s'avèreront d'autant plus formateurs que les contraintes sont particulièrement fortes.

L'image est enfin le support idéal pour montrer aux élèves que l'analyse critique de ce qui leur paraît évident n'est pas toujours inutile, que le sens et les intentions d'une image à première vue limpide se cachent souvent derrière des procédés formels. Que l'image enfin n'existe pas indépendamment des codes culturels. Le dépaysement que les élèves connaissent lorsqu'ils lisent une pièce de Racine n'est pas si éloigné de celui qu'ils ressentent face aux enluminures médiévales. Pourquoi ces gestes, ces choix de couleur et de composition, dont la différence avec nos habitudes iconographiques saute aux yeux ? Sans remonter si loin dans le temps, le témoignage de Stéphanie Meylan prouve que le genre du western mérite aussi quelques mises au point. Pour que les élèves prennent conscience de l'idéologie sous-jacente au genre, quel meilleur moyen que de leur faire construire leur propre western ?

Avant cette journée, certains étudiants de master enseignement s'étaient inquiétés de la réaction de leurs « publics » (élèves, parents, tuteurs, collègues) s'ils consacraient du temps à l'analyse de l'image. Il est vrai que ce type de travail, en particulier lorsqu'il s'agit d'étudier une séquence, ou pire, une œuvre filmique intégrale, demande du temps, de l'énergie et des compétences multiples. Même si la place de l'image dans le cours de français est pleinement reconnue par les programmes, comme l'a montré Vanessa Loubet-Poëtte en ce qui concerne le cinéma

au lycée, l'histoire des arts visuels n'occupe qu'une place secondaire dans la formation des étudiants de lettres qui préparent les concours d'enseignement. Y a-t-il lieu de le regretter ? L'ambitieuse priorité de notre formation en master MEEF est de permettre aux futurs professeurs de lettres de s'approprier notre patrimoine littéraire, de l'Antiquité à nos jours, pour être capable de le faire découvrir sous son meilleur jour aux élèves et de leur transmettre la passion des textes. Néanmoins, l'acquisition, dans le cadre de la formation initiale ou continue, de compétences spécifiques pour analyser des supports iconographiques, est un atout indéniable. Une étude de l'image fixe ou mobile exigeante sur les plans intellectuel et culturel offre au professeur de lettres l'occasion d'exercer pleinement sa mission : donner aux élèves les clés pour comprendre les enjeux de la société dans laquelle ils vivent, pour mieux apprécier les œuvres d'art, pour être capable à leur tour de faire parler les images et de manier la langue en toute conscience. Gageons que les ressources, les idées d'activités et les retours d'expérience présentés dans ce numéro des *Cahiers de didactique des lettres* donneront envie aux étudiants de s'engager dans cette voie et leur apporteront des repères pour accompagner leurs premiers pas.

QUELLE PLACE POUR L'IMAGE CRÉÉE PAR L'ÉLÈVE DANS LE COURS DE FRANÇAIS AU LYCÉE ?

CÉLINE DESCLAUX

CONTRACTUELLE ADMISSIBLE AU LYCÉE MALRAUX DE BIARRITZ

ÉTUDIANTE MASTER ENSEIGNEMENT 2

DÉPARTEMENT DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/125>

Dans quelles mesures le professeur de français peut-il utiliser la création d'image dans son cours ? Comment faire face aux protestations des élèves : « nous ne sommes pas en cours d'arts plastiques, madame. » Si l'histoire des arts est entrée dans le programme de français, la création d'image, et notamment le dessin, a aussi sa place dans ce cours. Comment permet-il de dépasser certaines incompréhensions ? Comment permet-il une démarche différente qui peut éclairer les élèves là où l'étude traditionnelle avait échoué ? Voici une appropriation peu habituelle de la définition du roman et du réalisme de Maupassant, voici la casquette de « Charbovary » dans toute sa splendeur.

Création image, réalisme, Flaubert, seconde

Lors de ma séquence sur « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme », qui se situait juste après une séquence sur l'argumentation, j'en suis venue à étudier l'incipit de *Mme Bovary*. Avant, nous avions étudié le réalisme à travers la nouvelle *La Parure* de Maupassant. Les élèves avaient donc déjà une connaissance globale du mouvement réaliste et de la période historique dans laquelle il s'inscrit. Cependant, je devais maintenant leur faire sentir les limites du réalisme, ou au contraire, son ouverture. Je pensais pour cela faire une lecture analytique des premières lignes de *Mme Bovary*. Quel lien avec l'image me direz-vous ? Ce pauvre « Charbovary » n'arrivait pas à attendrir mes élèves. Il faut dire que j'ai une classe peu attentive, et encore, c'est un euphémisme : sur les trente-quatre élèves de seconde générale au profil particulièrement homogène sur le plan de l'indiscipline, il n'en reste au mois de février que trente-deux. Ces deux exclusions sont révélatrices de l'ambiance de la classe qui reste déplorable malgré cela. Les bavardages sont incessants, les contestations fusent. Le professeur a, selon eux, peu de droits, seulement celui de ne pas les déranger. Leur capacité de concentration doit se réduire à dix minutes. Alors, pour attirer leur attention, il faut parfois tenter des choses peu communes. La description de cette casquette ne leur posait aucun problème : les éléments étaient, pour eux, clairement réalistes. Que ce soit le chapska, la casquette à loutre ou le bonnet à poil, tous les éléments composant cette casquette existaient et se trouvaient dans le dictionnaire. Alors, quel problème ? J'ai donc décidé de leur faire dessiner cette casquette ; si elle est si réaliste, cela ne devait pas être bien difficile ?

1. SITUATION DE LA SÉQUENCE

L'objectif de la séquence « le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme » est de montrer aux élèves comment le roman ou la nouvelle s'inscrivent dans le mouvement littéraire et culturel du réalisme ou du naturalisme, mais surtout, de faire apparaître les caractéristiques du genre narratif et la singularité des œuvres étudiées. C'est à travers un corpus de textes, incluant des extraits de

romans mais aussi de nouvelles, que j'ai essayé de respecter cette partie du programme :

Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. [...] En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents montrant comment l'esthétique réaliste concerne plusieurs formes d'expression artistique et traverse tout le XIX^e siècle¹.

J'ai donc donné à lire à mes élèves *La Parure* de Maupassant pour commencer cette séquence. Comme c'est un texte court, ils ont eu toute la nouvelle à lire, mais nous avons seulement fait en lecture analytique l'incipit ainsi que la chute, la fameuse révélation de Mme Forestier :

« Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne ?

- Oui. Tu ne t'en étais pas aperçue, hein ? Elles étaient bien pareilles. » Et elle souriait d'une joie orgueilleuse et naïve. Mme Forestier fort émue, lui prit les deux mains.

- « Oh ! ma pauvre ! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cent francs !... »²

Nous nous sommes alors intéressés à la structure du récit, aux deux parties bien nettes. Ils ont dû réfléchir à l'impression que laissait cette chute et, surtout, ils ont dû se demander pourquoi cette nouvelle pouvait être qualifiée de réaliste. En les guidant, je suis parvenue à leur faire trouver quelques éléments, comme le lieu du bal, les éléments précis qui décrivent la vie de ce couple au XIX^e siècle, etc. Ils ont ensuite dû faire leurs propres recherches sur ce siècle, les mouvements révolutionnaires qui le parcourent, la réaction des auteurs réalistes contre le mouvement romantique, les créations artistiques en parallèle des impressionnistes qui, eux aussi, se soulèvent contre les diktats de la peinture officielle. Pour résumer,

1 Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010. p. 10.

2 Guy de Maupassant, *La Parure*. Éditions Albin Michel, 1956, p. 462.

ils ont mis en place le contexte historique qui encadre ce mouvement littéraire qu'est le réalisme.

Pour mobiliser toutes ces connaissances qu'ils avaient engrangées, nous avons ensuite étudié la nouvelle *Aux champs*, toujours de Maupassant. Ils ont trouvé les éléments réalistes du texte, nous en avons profité pour réviser les discours. Il m'était alors possible de compliquer un peu les choses en leur demandant : les auteurs réalistes s'arrêtent-ils à la représentation du réel ? Vaste question mise en place dans la préface de *Pierre et Jean* de Maupassant :

Le vrai peut quelquefois n'être que vraisemblable. Le réaliste, s'il est un artiste, cherchera non pas à nous montrer la photographie banale de la vie, mais à nous en donner la vision plus complète, plus saisissante, plus probante que la réalité même³.

Nous avons lu ensemble un extrait de cette préface, mais la classe n'a pas du tout été réceptive au message que je tentais de leur faire comprendre à travers les mots de Maupassant. Pour l'appliquer et la mettre en « couleurs », je leur ai donné l'incipit de *Mme Bovary*, de Flaubert. Je comptais sur la description exubérante de la casquette de « Charbovary » pour leur donner un exemple simple et efficace de ce vrai « non vraisemblable⁴ ». Cela n'a pas été si « simple et efficace » que je le pensais. Je n'ai jamais senti les élèves aussi perdus et déstabilisés que lors de ce cours. Il faut dire que je m'appuyais sur des acquis prérequis (vus dans les cours précédents donc) qui n'étaient pas forcément présents. La classe avait été tout particulièrement indisciplinée lors des précédents cours. La majorité des élèves n'avait donc pas assimilé la différence entre réel et vraisemblable, ce sur quoi reposait tout mon cours ! La question la plus fréquente étant « Madame, qu'est-ce que ça veut dire vraisemblable ? » La définition avait été donnée au cours précédent, bien entendu. Mais ce phénomène est fréquent : sur les trente-deux élèves qui composent ma classe, pour vous donner une idée assez précise de l'ambiance qui règne, treize ont eu des

3 Guy de Maupassant, *Pierre et Jean*, « préface ». Éditions Albin Michel, 1984, p. 21.

4 *Ibid.*

avertissements de conduite ou de travail, ou les deux, lors du conseil de classe. Ces élèves ont une capacité incroyable à discuter malgré les multiples remontrances, et c'est général. Il est alors très difficile d'obtenir l'attention de tous, c'est une lutte de chaque instant. J'ai donc décidé de faire quelque chose qui dépasse peut-être le cadre du cours de français mais qui, au moins, a eu le bon côté de retenir l'attention des élèves : je les ai fait mettre en scène et jouer l'incipit de *Mme Bovary*.

2. DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Comme nous travaillions sur un corpus de texte, je leur ai imprimé l'incipit de *Mme Bovary*⁵ du début jusqu'à « *comme un pétard mal éteint, quelque rire étouffé* ». Après une lecture analytique qui ne peut être trop rapide vu la complexité du texte, nous sommes intéressés au titre : pourquoi ce titre, quel est le personnage principal présenté dans cet incipit ? Que peut-on en déduire ? Les élèves ont fait des suppositions par rapport à ce personnage féminin mais avaient du mal à en déduire quelque chose par rapport au rôle de ce « héros » particulier qu'est « Charbovary ». Cependant, ce passage les a beaucoup fait rire. Je suis donc partie de cette réaction instinctive en leur demandant ce qui les faisait rire. Pour mieux visualiser la scène, nous l'avons jouée : j'ai désigné certains élèves pour jouer les rôles du proviseur, du maître d'étude, du nouveau, du professeur et même du garçon de classe ; le reste de la classe faisait les élèves. Cette approche a été très productive. En effet, elle a permis aux élèves de détecter les différentes parties du texte, ainsi que les différents lieux : la salle de classe et la salle d'étude. Nous avons également pu rattacher chaque action, chaque parole à un personnage afin de les représenter et de les mettre en scène. Le résultat a été tout à fait positif, les élèves étaient concentrés, intéressés et je pense qu'ils se souviendront longtemps de cet extrait. Nous avons porté un intérêt tout particulier à la casquette bien sûr : comment la représenter sur scène ? En regroupant les affaires amenées par les élèves (sachant que chacun avait apporté sa casquette

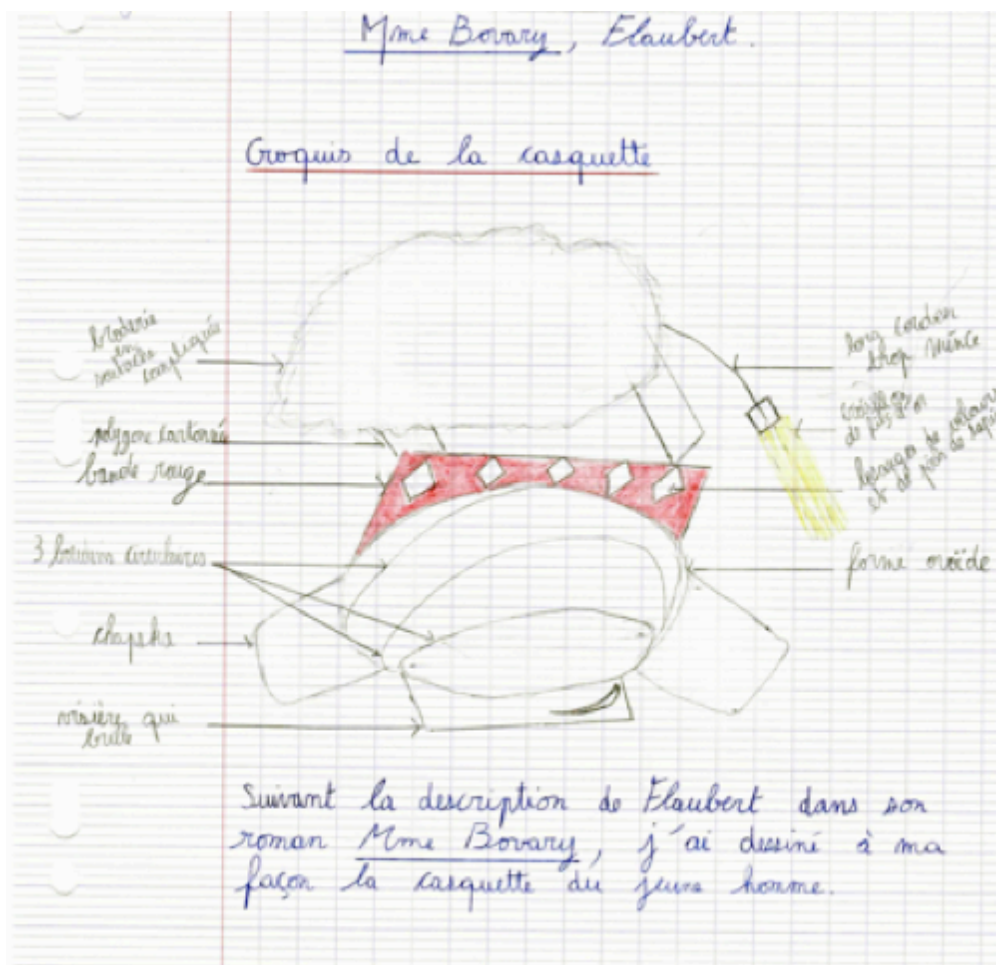
5 Gustave Flaubert, *Madame Bovary*. Éditions Club Bibliophile de France, 1953.

pour la scène de l'entrée en classe), nous avons réussi à construire un conglomérat de casquette, bonnet, schapska. Il y avait également un bandeau rouge et un bonnet de père Noël pour représenter le sac (la scène a eu lieu juste avant les fêtes). Cette chose insolite a de nouveau fait rire les élèves. En la mettant sur la tête de « notre » Charles, et en appuyant de ma main sur le haut de la casquette, j'ai essayé de leur faire comprendre le poids symbolique qu'elle avait, comment elle oppressait le pauvre Charles. Nous en sommes alors arrivés à une compréhension assez approfondie du texte finalement : la casquette est là pour faire comprendre que le personnage de Charles est un personnage faible, opprimé, qui se fera toujours écraser, d'abord par cette casquette, puis par les femmes de sa famille (puisque le titre ne dit pas Emma Bovary mais bien « Mme Bovary »).

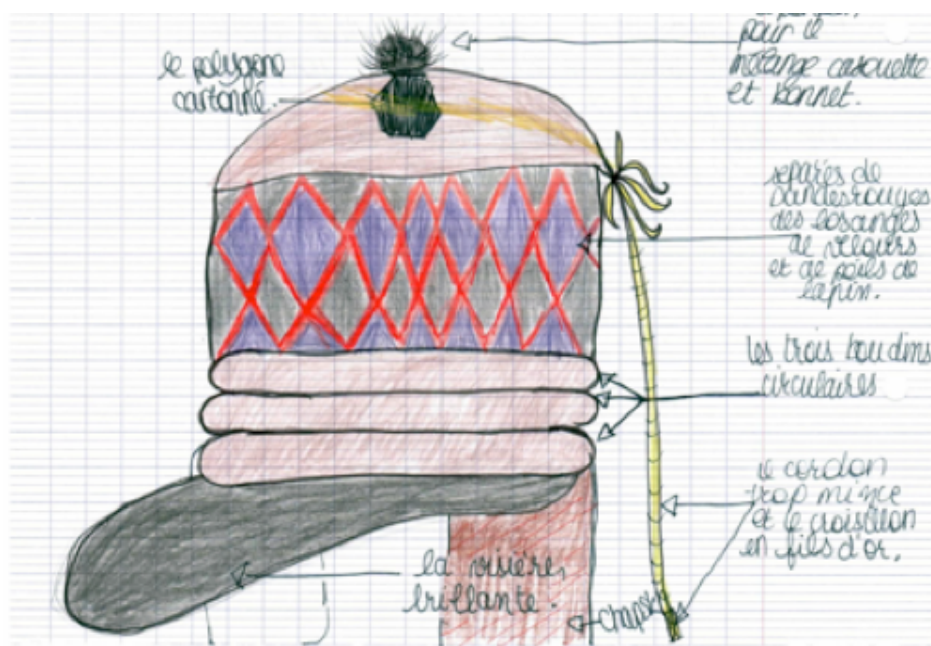
Cet incipit, maintenant qu'ils l'avaient bien en tête, je leur reposais la question : comment cette description de casquette illustre la définition de Maupassant du roman ? Un vrai non vraisemblable ? Mais ils avaient trop l'image de la casquette lors de la mise en scène, ils s'éloignaient du texte, excités par leur interprétation. Comme la séance se finissait et pour les forcer à s'intéresser plus intensément au texte, je leur ai donné cette casquette à dessiner, en devoir maison. Sachant très bien qu'ils pouvaient trouver des dessins tout faits sur Internet, je les ai mis face à leurs responsabilités : je savais moi-même aller sur Internet⁶ et ceux qui ne joueraient pas le jeu seraient punis. Ils avaient donc pour instruction de dessiner la casquette en s'appuyant précisément sur le texte. Ils devaient mettre une légende sur leur dessin : associer les détails de leur création à une citation précise, donner un titre et, si possible, expliquer leur réflexion.

Voici quelques spécimens :

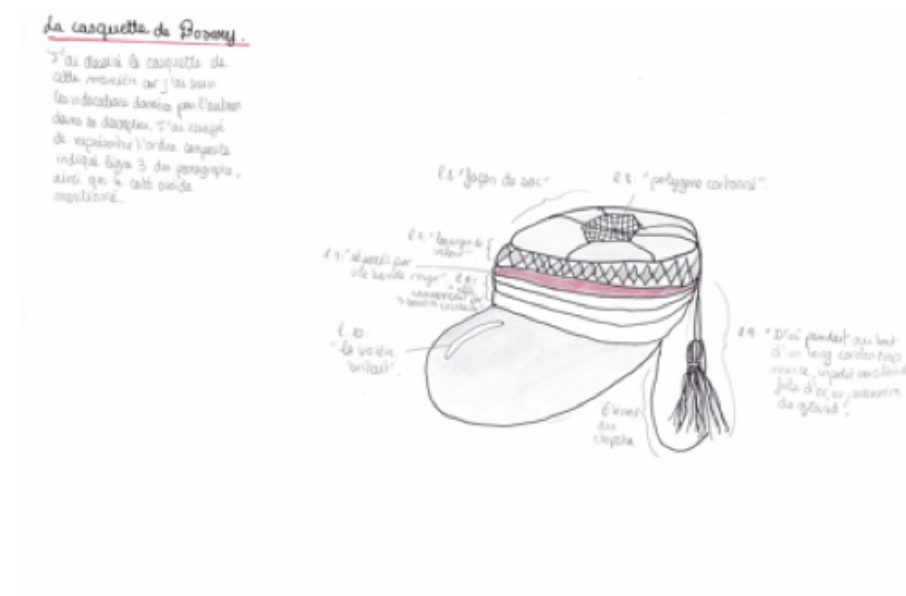
⁶ Un livre est même consacré à cette casquette. Les images que l'on trouve après une recherche dans Google Images proviennent en grande partie de cette œuvre : *La casquette de Charles Bovary*, sur une idée de Michel Boujut. Éditions Arlea, 2003. 62 p.



Dessin de Lilas

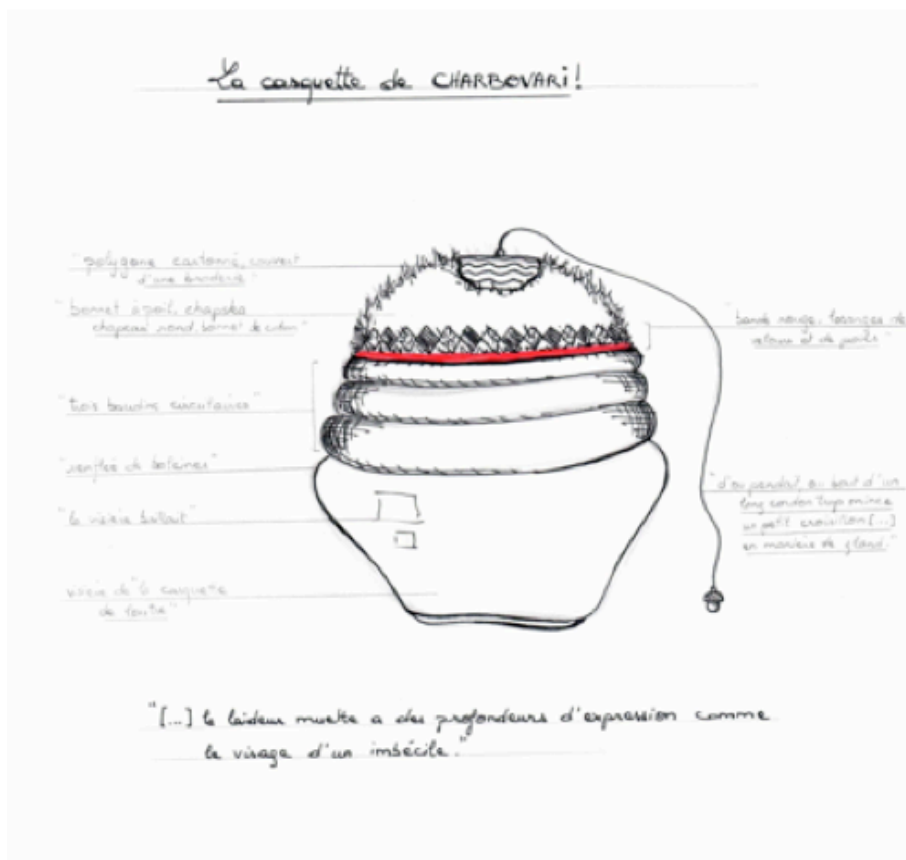


Dessin de Solène



Dessin de Juliette

Je me suis moi-même prêtée à l'exercice. Je savais que cela serait difficile, mais je ne pensais pas à ce point ! Voici le résultat :



Dessin du professeur

Étonnement, ce dessin a plus des allures de canard que de casquette !

Nous avons comparé nos dessins avec les élèves ; très vite les lacunes sont apparues : certains éléments étaient très souvent absents de nos créations comme la forme « en façon de sac » par exemple. Ou encore, malgré leurs recherches, ils ne savaient pas quoi faire de la « broderie en soutache compliquée », pourtant ils savaient ce que c'était... Tous ces éléments leur ont fait comprendre la limite du réalisme de Flaubert. Ou plutôt son ouverture, car d'une même description sont nées des dizaines de casquettes différentes. Nous avons alors pu débattre : certains étaient pour la limite du réalisme, l'auteur ne représente pas le vrai et trompe donc le lecteur ; d'autres étaient pour l'ouverture, chacun voit dans le texte de Flaubert « son réel ».

3. BILAN CRITIQUE

Ce travail qui semble sortir de l'ordinaire d'une classe de seconde a dans un premier temps décontenancé les élèves. J'ai en effet entendu à plusieurs reprises la phrase : « On n'est pas en cours d'arts plastiques ». J'ai donc grandement insisté auprès des élèves pour que le travail soit fait et, finalement, ils ont tous joué le jeu. Ce questionnement de leur part est intéressant. Pourquoi le dessin devrait être réservé au cours d'art plastique ? Effectivement, nous avons bien dans notre programme l'étude de l'histoire des arts, rien ne nous empêche de passer par la création tant que les connaissances sont transmises. Ici, l'objectif n'est pas si loin que cela de l'histoire des arts puisque le mouvement des impressionnistes était très proche des écrivains. Ce qui signifie que les écrits de ces auteurs ont un lien avec les tableaux de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Voyez comme le couple de Gervaise et Coupeau dans *L'Assommoir* de Zola correspond aux deux personnages présents dans le tableau de Degas, *L'absinthe*. Tout cela pour dire que bien sûr, la création artistique a sa place dans le cours de français, mais cela ne paraît pas naturel pour les élèves.

De plus, il faut faire face aux limites que se mettent les adolescents eux-mêmes : d'après leurs propres dires, ils ne savent pas dessiner. Pour se rassurer ils vont donc chercher un exemple, quelque chose sur quoi s'appuyer. C'est certainement pour cela que beaucoup d'élèves avaient des dessins qui se ressemblaient : ils sont allés sur Internet voir les créations faites et s'en sont inspirés, sans pour autant faire exactement la même chose. A l'exception d'un élève qui n'a pas joué le jeu, tous ont tout de même fait l'effort de rendre quelque chose. Heureusement, il y a les élèves qui sont un peu plus inspirés et qui ont rendu quelque chose d'original. Comme Lilas, dont j'ai mis le dessin un peu plus haut (dessin de Lilas). Son dessin n'a rien d'esthétique, pourtant il est vraiment intéressant car c'est le seul des trente-deux qui *ne ressemble pas* à une casquette, c'est donc le dessin le plus proche du texte. Moi-même, je suis tombée dans le piège : sachant très bien ce qu'était une casquette, je me suis efforcée de donner une forme reconnaissable à ce dessin. Or, Lilas a ici réussi le tour de force d'oublier cet objet du quotidien qu'est la casquette pour se concentrer uniquement sur la description de Flaubert. C'est son dessin qui, pour moi, est le plus fidèle au texte. Lorsqu'on compare les trois autres dessins, celui de Juliette, de Solène et du professeur, même si les trois sont originaux, tous se rapprochent plus ou moins de l'image que nous nous faisons d'une casquette. C'est bien Lilas qui a définitivement raison, la casquette de Flaubert n'a rien de réel dans notre monde, c'est à peine si elle peut tenir sur la tête, pourtant sa description, d'après les élèves, est si réelle !

À la fin de ce travail, nous mesurons toute la difficulté qu'il y a parfois à transmettre un savoir à des élèves plus ou moins en difficulté surtout lorsqu'il s'agit d'un sujet délicat comme les limites du réalisme. Le travail de l'image, ou de la création d'image, est un outil de plus à la disposition du professeur pour atteindre cet unique objectif, faire évoluer ses élèves. La grande difficulté ici est de dépasser les a priori, les cloisonnements entre enseignements mais surtout, lorsqu'il s'agit de dessiner, les barrières que se mettent les élèves qui ne vont pas savoir *bien* dessiner.

En effet, pour eux qui sont constamment en compétition, le dessin est quelque chose qu'ils ne savent pas faire. Pourtant, tout le monde était capable de faire ce que je demandais car je n'attendais pas du grand art, seulement une interprétation, ce qui n'est pas plus simple, tout bien réfléchi ! Je renouvellerai très certainement cette expérience avec une autre classe, en faisant le travail en cours cette fois-ci. Cela me permettrait d'encourager les élèves à dépasser leurs difficultés en passant dans les rangs et d'éviter toute influence d'Internet. De plus, cette activité peut se faire dans tous les niveaux, au lycée comme au collège. L'approche de la « compréhension littérale » du texte peut tout à fait se faire par ce type d'activité.

**RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR L'ÉTUDE DU
PETIT PRINCE D'ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
COMMENT LES ÉLÈVES DE 6^E APPRÉHENDENT-ILS
ET UTILISENT-ILS L'IMAGE,
QUAND ELLE EST ILLUSTRATION, EN COURS DE
FRANÇAIS ?**

CÉLINE DRUON-PETITET

CONTRACTUELLE ADMISSIBLE AU COLLÈGE FELIX PÉCAUT DE SALIES DE BÉARN
ÉTUDIANTE EN MASTER 2 ENSEIGNEMENT

DÉPARTEMENT DES LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/241>

Dès la prime enfance, l'image accompagne le quotidien des enfants. Qu'il s'agisse d'illustrations, d'animations, de photos, l'image est partout et l'enfant en est très friand. Mais qu'a-t-il compris de l'image ? Comment l'analyse-t-il ? Comment s'en sert-il ? Autant de questions à creuser à l'entrée des élèves en sixième. Évidemment, les professeurs des écoles ont effectué en primaire des travaux avec/sur l'image, mais le caractère disparate des élèves qui arrivent au collège ne permet pas au professeur de se positionner sur des prérequis et des préacquis stables et partagés par toute la classe. Certains élèves ont une approche qu'on pourrait qualifier de « raisonnable » de l'image. Ils sont aptes à prendre du recul et à critiquer l'image. D'autres ont une approche plus consumériste de celle-ci. Ils les « gobent » et ne les remettent jamais réellement en question. Nous n'entrerons pas dans une étude sociologique de ces différentes catégories d'élèves, mais il nous a semblé que l'origine sociale ou l'éducation donnée aux enfants n'étaient pas forcément un critère déterminant pour une approche « raisonnable » de l'image. Les déterminismes de l'éducation mis de côté, les individus ne réagissent pas tous de la même façon face à l'image. Nous pourrions dire, sans trop nous tromper, que nous ne sommes pas égaux face à l'intérêt que nous portons à l'image et à l'impact qu'elle peut avoir sur nous. Nous pouvons également affirmer, de manière empirique, qu'elle suscite globalement, certes à un degré plus ou moins élevé, l'intérêt de chacun. Ce dernier point n'étant pas du tout négligeable pour un professeur... En effet, lors de la première séance d'histoire des arts avec une classe de sixième, nous avons pu remarquer, malgré de nombreux doutes, que l'étude de l'image avait intéressé tous les élèves de la classe. Tous, y compris ceux qui ne participent jamais, qui sont présents physiquement mais parfaitement absents du cours mentalement. Nous avons pratiqué l'exercice quelques fois avec toujours autant de succès. L'étude en œuvre intégrale du *Petit Prince* de Saint-Exupéry s'annonçait donc sous les meilleurs auspices. Après un rappel contextuel, nous évoquerons les différentes activités

pratiquées autour de l'image lors de cette séquence pour enfin en tirer quelques conclusions.

1. LE *PETIT PRINCE* D'ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Il ne semble pas opportun de commencer une année de sixième par une étude d'œuvre intégrale. Il est nécessaire et important de juger, d'apprécier le niveau des élèves et leur intérêt pour le français, la lecture et toutes les composantes de la matière. Nous avons donc commencé l'année sur une séquence généraliste sur la poésie. Peu d'études d'images dans ce contexte sauf en fin de séquence avec l'étude d'une image très poétique : *Le poète Papillon* de Raymond Peynet¹. Malgré un fort scepticisme sur l'intérêt que les élèves porteraient à ce nouvel exercice, ce fut une vraie réussite et tout le monde a participé tout en apprenant quelques termes nécessaires à l'observation et au commentaire d'une image. Termes que les élèves ont réutilisés pour les études d'images de la séquence qui a suivi.

La seconde séquence avait pour objet d'étude le conte traditionnel européen. Là, les illustrations fleurissent et les élèves ont beaucoup d'images en tête ainsi que bon nombre d'idées préconçues sur le conte. L'étude d'image nous a permis, dans ce cadre, d'appréhender l'image comme le moyen pour créer chez le lecteur des attentes de lecture, fondées sur des hypothèses suscitées elles-mêmes par l'image. La profusion des images pour les contes traditionnels nous a permis également de comparer les illustrations pour un même conte. Ainsi, les élèves ont-ils pu se rendre compte des différentes manières d'interpréter un conte, ou des volontés des illustrateurs de privilégier tel ou tel aspect du récit. L'étude d'image dans cette séquence s'est aussi faite au travers d'exercices d'illustrations de leurs propres écrits, et des écrits de leurs camarades. C'est dans ce contexte que nous avons ensuite abordé notre séquence sur l'étude du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry en œuvre intégrale. L'image y tient une place prépondérante d'autant qu'elle est le fruit

¹ Illustration tirée de l'ouvrage de 6^e *Fleurs d'encre*, Hachette Livre, 2009, p. 173.

du travail de l'auteur. Nous ne sommes donc pas face à une interprétation d'un texte par un illustrateur, mais bien d'une image comme complément du texte ou de l'image ayant la même valeur interprétative que le texte. L'image devient ici presque un mot ou une phrase qui viendrait préciser l'imaginaire de l'auteur. Nous verrons à présent comment nous avons utilisé l'image dans l'étude de ce texte.

2. L'ÉTUDE DE L'IMAGE DANS *LE PETIT PRINCE* D'ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Les élèves ont abordé cette œuvre sans savoir qu'ils la travailleraient en classe, et ce, afin de ménager un « petit » effet de surprise pour la première séance – qui n'a été un plaisir que pour le professeur, et encore a-t-il vite été déçu. L'illustration de la première de couverture de l'édition Folio du *Petit Prince*² a été projetée au tableau sans autre préparation. L'objectif était de surprendre les élèves, voire de leur faire plaisir, et de commenter cette image afin d'en tirer des hypothèses de lecture que l'étude confirmerait ou non. Cela permettait également de parler de l'illustrateur et auteur de ce texte. Cette première de couverture a été choisie car c'est la plus connue tout en étant la plus simple. Elle permet en outre d'établir des hypothèses de lecture.

Première déconvenue : la moitié de la classe avait déjà étudié ce texte en classe de CM2. Tout le monde s'est retrouvé très déçu : les élèves de « refaire » quelque chose déjà vu l'année précédente et le professeur qui, au lieu de susciter un enthousiasme délirant, se voit reléguée au rang de radoteur... Il restait tout de même une moitié de classe à réjouir. Mais la morosité est une attaque perfide, fulgurante et surtout d'une extrême contagion dans une classe. Il faut reconnaître que la participation n'a pas été aussi enthousiaste que pour les précédentes lectures d'images et les hypothèses de lecture plutôt mollassonnes de la part des élèves qui n'avaient pas lu le livre.

Les séances suivantes n'ont pas porté l'accent de la même manière sur l'illustration. Concentrant l'étude sur la compréhension approfondie du texte, nous

2 *Le Petit Prince*, Antoine de Saint-Exupéry, édition Folio Junior, Gallimard Jeunesse, 2007.

avons quelque peu « délaissé » les illustrations du *Petit Prince*. Et sans doute la stratégie a-t-elle fonctionné : « Laissez le charme agir » dit la publicité, les élèves ont d'eux-mêmes eu recours aux images pour affiner leur compréhension du texte. Ainsi lors de séances de lectures analytiques, les élèves ont débattu à partir de l'image sur l'activité d'un personnage. Ce fut le cas pour le chapitre sur le Buveur, les élèves ont questionné l'image pour comprendre ce personnage énigmatique. « Est-ce qu'il bouge ? » ; « Comment se fournit-il en bouteilles ? » ; « Mais tu vois bien que sur l'image, il est assis. Il est immobile. » ; « Mais c'est impossible, on ne peut pas rester toute la journée immobile. » ; « Peut-être mais sur le dessin c'est comme ça ». En leur faisant remarquer que personne n'avait nié la vraisemblance de l'utilisation d'une « migration d'oiseaux sauvages » par le Petit Prince pour commencer son voyage, ils ont beaucoup ri.

Les illustrations du *Petit Prince* leur ont permis de comprendre la vertu symbolique des personnages décrits. L'illustration « simpliste » d'un personnage seul sur une planète et par là même, l'invraisemblance d'une telle situation montrée par l'image, nous a offert la possibilité de mieux comprendre le symbole et la notion de stéréotype. Sans l'image, nous aurions pu tout aussi bien imaginer que la planète en question était plus grande, qu'il y avait d'autres choses sur cette planète, etc. et ce, malgré ce qui est écrit explicitement. Le personnage aurait ainsi perdu de son caractère particulier. En précisant le texte pour les élèves, l'image leur a rendu possible une interprétation plus fine et plus précise du chapitre.

Voyant que l'illustration prenait corps de manière insidieuse pour les élèves, l'attention a été de nouveau portée sur l'image avec un exercice de commentaire d'image à faire à la maison. Il s'agissait de l'image suivante :



Les élèves devaient la décrire, en utilisant s'ils y pensaient le vocabulaire dédié (appris en début d'année), et exprimer ce qu'ils en comprenaient, si elle suscitait une émotion particulière, un sentiment ou toute autre sensation qui aurait un intérêt.

La consigne était la suivante : « Décrivez l'image page 77, commentez-la et donnez votre impression en 5 lignes minimum. » Voici quelques productions d'élèves, l'orthographe est corrigée, mais la syntaxe laissée telle qu'ils l'ont formulée :

- Guillaume : « On voit le Petit Prince dans un désert avec un serpent et sûrement sa planète (l'étoile qui clignote). Il y a du jaune, du bleu, et du vert. J'ai envie de voir la suite (j'ai lu le livre mais je trouve que ça donne envie). Ça m'exprime des émotions négatives (accident, mort, blessures). »

- Manon : « C'est une aquarelle de Saint-Exupéry. Au premier plan on observe le Petit Prince qui semble parler avec un serpent. Au deuxième plan, on voit une étoile qui scintille et au troisième plan des dunes et un ciel de crépuscule. Le jaune est une couleur dominante. Je trouve cette image belle et surnaturelle. »

- Corentin : « Sur cette image, je vois un paysage désertique où se trouve debout le Petit Prince avec un serpent de couleur jaune. Cette image, je la trouve triste car le Petit Prince est quasiment seul au milieu du désert. »

- Alexandre : « Sur l'image p. 77 on voit : au premier plan le serpent et le Petit Prince parler sur le sable du désert. Le serpent lui dit qu'il a du venin et qu'il peut

tuer un homme. Au deuxième plan, on voit les ombres des montagnes et au troisième plan on voit la planète du Petit Prince. L'image est belle et les couleurs sont (... ?). Ça me donne envie de connaître la suite. »

- Pauline : « L'image paraît triste. Il y a une étoile qui scintille dans le ciel. Il y a un serpent. On dirait celui que l'auteur a dessiné au début du livre. Le serpent et le Petit Prince ont l'air tristes et seuls. Ils sont dans le désert. »

- Lisa : « Au premier plan se trouvent le Petit Prince et une étoile représentant sa planète. Au second plan se trouvent le serpent et des dunes de sable. Au troisième plan se trouve le ciel d'un bleu assez sombre. Les couleurs du dessin sont plutôt froides sauf le jaune composant une bonne partie du dessin. Je trouve le dessin plutôt triste et je trouve aussi qu'il manque de couleurs. »

- Tiphaine : « Au premier plan on a le Petit Prince et un serpent. Au deuxième plan on a le Petit Prince sur une planète. Au troisième plan nous avons le ciel avec des étoiles filantes. On a une phrase "tu es une drôle de bête, lui dit-il enfin, mince comme un doigt." Je trouve cette image belle et suspens et un peu triste. »

- Alex : « Sur la page 77, je vois le Petit Prince avec le serpent à côté une étoile qui brille, un caillou et je dis que le Petit Prince lui pose des questions en le regardant et le serpent lui répond en zigzagant. »

Ces productions hétérogènes nous montrent que le vocabulaire de la description d'image est utilisé de manière spontanée sans qu'il soit explicitement demandé dans la consigne. Plus d'une moitié de la classe l'a utilisé, indépendamment du niveau des élèves en classe. La description est dans l'ensemble juste, sauf lorsque l'élève projette le texte ou son propre imaginaire dans l'image qu'il observe. La difficulté, semble-t-il, n'est pas dans la description mais bien dans la tentative de donner un commentaire ou une impression. Les élèves détaillent peu cette partie de l'exercice, qui est en effet la plus difficile. Ils acceptent de décrire, mais livrent assez peu facilement leurs émotions, ce que l'étude d'image pourrait permettre. Autre hypothèse, ils ne ressentent rien face à l'image, ce qui est

envisageable. C'est finalement la production la plus mauvaise d'un point de vue orthographique et syntaxique qui a formulé le mot qu'attendait le professeur : « suspens ». Mais c'est là aussi une interprétation toute subjective et l'on ne pouvait attendre objectivement cela des élèves.

La séquence sur *Le Petit Prince* s'est terminée par une séance d'illustration réalisée par les élèves. La consigne était la suivante : « Illustrez le voyage du Petit Prince. » C'était la dernière séance avant les vacances. Les élèves pouvaient consulter leur livre. En fond sonore, *Le Petit Prince* lu par Bernard Giraudeau³. Ce fut un instant de grâce. Évidemment, en amont, j'avais quelques réserves sur la lecture effectuée par Giraudeau qui aurait pu susciter quelques rires. De même, le manque d'entrain à la veille des vacances pour se replonger dans le voyage du Petit Prince aurait pu faire tourner la séance au massacre et à l'indiscipline. Là encore, rien d'attendu : tous n'ont pas apprécié le sujet, mais ils s'y sont mis finalement de bon cœur, se replongeant dans leur livre pour ne pas oublier une planète, s'inspirant des aquarelles d'Antoine de Saint-Exupéry pour réaliser leurs dessins, se montrant leurs réalisations qui suscitaient presque toujours des commentaires enthousiastes. Seul un élève a refusé de participer, mais il est en grande difficulté. Son attitude était néanmoins surprenante puisqu'il avait montré de l'intérêt et un vrai potentiel dans le dessin, cette activité avait été pensée aussi pour lui. Mais là encore, la réalité ne correspond pas forcément à ce que l'on avait imaginé.

3. BILAN CRITIQUE

Avec cette séquence, les élèves ont travaillé l'illustration de plusieurs manières:

pour s'aider dans leur compréhension du texte.

pour développer un imaginaire en adéquation avec celui de l'auteur.

pour réaliser leurs propres illustrations du *Petit Prince*.

³ *Le Petit Prince* lu par Bernard Giraudeau, Écoutez lire, Gallimard jeunesse.

Ces travaux sur l'image sont une manière de leur faire prendre conscience qu'elle n'est pas anodine. C'est un support qui fait entrer une forte part de subjectivité. C'est le saisissement d'un instant T que l'« on » choisit et que l'« on » représente comme « on » le souhaite ; « on » figurant l'illustrateur, l'auteur ou encore l'élève.

Amorcée initialement d'une manière plutôt décevante, cette séquence sur *Le Petit Prince*, axée sur l'étude du texte et l'impact de l'image sur la lecture, s'est finalement achevée avec certains des objectifs atteints pour l'ensemble de la classe. Premier objectif : la lecture intégrale. Seuls deux élèves n'ont pas réalisé la lecture sur une classe de vingt-trois élèves. Et la présence importante d'images dans le livre n'y est sans doute pas pour rien. Le fait que le livre soit illustré a sans aucun doute rassuré les lecteurs les plus récalcitrants. Ils ont approfondi leur compréhension du texte par rapport à ce qu'ils avaient pu voir en CM2. Ceux qui ont découvert le texte ont semblé l'apprécier. Enfin, le travail sur les images s'est avéré efficace puisque les élèves les ont consultées d'eux-mêmes pour affiner leur compréhension du texte, sans indication directive du professeur. Les termes de la description d'image étudiés en début d'année ont été globalement bien réutilisés. Cependant les élèves restent frileux quand il s'agit d'exprimer leurs propres émotions face à l'image. Il faut passer outre une certaine timidité et une crainte du ridicule. Il faut aussi être apte à analyser et retranscrire ce que l'on ressent. Malgré ce bémol, il semblerait que les élèves ne soient pas restés parfaitement indifférents au *Petit Prince* et à ses illustrations, si l'on en croit l'intérêt et l'application qu'ils ont mis dans la dernière séance d'illustration.

Si la séquence était à refaire, il faudrait commencer par savoir quels sont les élèves qui ont déjà lu l'œuvre intégrale au programme et si cette lecture date ou non. Le texte étant de toute façon assez connu, il ne faudrait pas partir sur une projection d'image mais sur une lecture de l'œuvre par le professeur ou par celles enregistrées

par de grands comédiens Bernard Giraudeau ou Gérard Philippe⁴ et n'introduire l'image qu'après une ou deux séances introductives. Que l'œil de l'élève s'habitue aux aquarelles d'Antoine de Saint-Exupéry pour pouvoir ensuite les utiliser correctement et sans préjugés. L'image extrêmement connue du Petit Prince apporte finalement peu de choses dans le cadre d'une séquence introductive. En revanche, ces illustrations trouvent leur place d'elles-mêmes dans l'esprit des élèves qui se familiarisent avec elles au fur et à mesure qu'ils lisent le texte en classe ou à la maison. Leur douce puissance agit progressivement.

⁴ *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry interprété par Gérard Philippe et Georges Poujouly, Disques Festival édition, 2002.

« CECI N'EST PAS CENSÉ ÊTRE UN JOURNAL... » :

LES RÉCITS DE VIE(S) DE CALAMITY JANE,

ENTRE LETTRES ET IMAGES

JULIE GALLEGO

DÉPARTEMENT DES LETTRES CLASSIQUES ET MODERNES

CENTRE DE RECHERCHE POÉTIQUE, HISTOIRE LITTÉRAIRE ET LINGUISTIQUE

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/271>

Le recueil des *Lettres à sa fille*, dont on ne sait avec certitude s'il faut l'attribuer ou pas à la célèbre Calamity Jane, offre un réel intérêt pour un travail liant littérature et images en collège, et plus précisément en classe de quatrième. Ouvrant le champ à une réflexion sur le genre épistolaire, cette œuvre présente aussi l'avantage de permettre aisément une ouverture ou une spécialisation vers l'étude de l'image, sous des formes suffisamment diverses pour que l'enseignant choisisse celles qui lui sembleront les plus pertinentes pour l'orientation de sa séquence. Deux arts visuels se distinguent par leur importance pour ce recueil : la photographie et la bande dessinée. Il peut être également intéressant de recourir à un support pédagogique moins fréquent, la chanson, car le personnage de Calamity Jane a inspiré de nombreux artistes. Le texte des *Lettres* pourra donc se donner à voir et à entendre dans une séquence où la liberté de (re)création sera comme un écho à la vie peu ordinaire du personnage historique que découvriront les élèves.

Calamity Jane, Far West, Lettres, Intermédialité.

« Bien des femmes pittoresques ont gravé leur joli nom dans l'histoire du Far West...

Mais aucune n'occupe la place privilégiée réservée à Calamity Jane dans la
prodigieuse légende de l'Ouest. »

(René Goscinny et Morris, *Lucky Luke – Calamity Jane*)



Martha Jane Cannary 3. Les Années 1877-1903 de Blanchin et Perrissin

©Futuropolis 2012.

Beaucoup de gens connaissent le nom de Calamity Jane mais cette connaissance se limite bien souvent à quelques idées reçues autour du personnage. Elle est associée, dans l'imaginaire collectif, à un Far West mythique, parfois loin de la réalité, celui, pêle-mêle, des cow-boys, des Indiens, de la ruée vers l'or, de Billy the Kid, de Jesse James, des Dalton, sans que le grand public ne sache trop bien si elle était plutôt du côté des « gentils » shérifs ou des « méchants » hors-la-loi. Et notre perception du personnage, à nous, lecteurs francophones, est sans nul doute assez différente de celle des Américains : pour eux, elle est d'abord un personnage historique mais parmi d'autres femmes de l'Ouest, telles Annie Oakley ou Belle Starr, puis un personnage apparu régulièrement dans les journaux et sur grand écran ; pour les lecteurs francophones, elle est d'abord un personnage folklorique et littéraire, puisque la première (et parfois la seule) rencontre avec Calamity Jane passe par l'album éponyme de la célèbre série *Lucky Luke*, une histoire parue en 1967 et signée Morris et Goscinny.

Calamity Jane est un personnage historique qui est devenu légende en jouant déjà sur sa propre image de son vivant, par la mise en scène de ses photographies et le récit de sa vie dans la presse illustrée ; et toutes les représentations artistiques ultérieures en ont subi l'influence. Elle devient aux XX^e et XXI^e s. une héroïne tantôt comique, tantôt mélancolique, mais le plus souvent éprise d'indépendance. Le

personnage apparaît dans des westerns, des séries télévisées, sur la scène théâtrale, dans des romans jeunesse, dans la bande dessinée franco-belge patrimoniale mais aussi dans des romans graphiques récents, et il donne même de la voix en chanson, en français et en anglais.

Et c'est un retour aux sources du mythe qui peut être fait dans le cadre du cours de français en collège, lors d'une séquence sur la lettre, par le biais d'un travail sur l'ouvrage qui lui est traditionnellement attribué, les *Lettres à sa fille*, l'étude d'extraits suivis permettant de travailler sur les dispositifs énonciatifs de la lettre, en recontextualisant les *Lettres* dans leur époque de création et en s'intéressant aux œuvres ultérieures qu'elles ont suscitées, notamment visuelles. Notre article n'aura donc pas comme objet spécifique l'image mais plutôt l'intégration de l'étude de l'image à une séquence plus large et son association à d'autres supports.

1. POURQUOI (FAIRE) LIRE LES LETTRES À SA FILLE DE CALAMITY JANE ?

Cette première partie comporte un certain nombre d'informations dont la connaissance sera utile au professeur lors de sa préparation d'une séquence sur l'œuvre. Cette synthèse des différents problèmes posés par les *Lettres à sa fille* se veut un outil de travail mais ne peut être utilisée telle quelle devant des élèves ; elle permettrait plutôt à l'enseignant de compléter ou de nuancer le contenu de certaines lettres, lors du travail qui sera fait en classe sur le recueil.

1.1. De l'édition féministe à l'édition scolaire : le parcours étonnant d'une œuvre

Il convient tout d'abord de préciser ici quelques données éditoriales sur l'œuvre, tant son parcours est atypique.

Il est ainsi important de noter que le premier éditeur français de *Calamity Jane's letters to her daughter*, les Éditions Tierce, est une maison d'édition féministe, fondée en 1977 par Françoise Pasquier. Liliane Kandel, dans un article sur l'édition féministe, fait la remarque suivante :

Nombre des livres qu'elle [Liliane Pasquier] publia étaient directement issus des luttes des femmes – sur les mutilations sexuelles, sur le travail, sur la contraception

ou l'IVG, le viol, ou le travail des femmes –, ils s'y inscrivaient, les infléchissaient, ou en retraçaient l'histoire (celle du Planning Familial par exemple) [...]. Elle recherchait tout aussi passionnément des textes de femmes vivant sous d'autres cieux : femmes africaines, soviétiques, musulmanes, ou encore des textes tombés dans l'oubli : les lettres de Calamity Jane [...]¹.

C'est donc avec cet état d'esprit de militante féministe et cette ligne éditoriale claire que Françoise Pasquier publia rapidement son sixième livre, les *Lettres*. Et il est à cet égard tout à fait intéressant de regarder l'ouvrage publié la même année et l'année suivante :

Mouvement français pour le planning familial, Contraception et avortement : le droit des femmes : bilan, analyses et propositions, Tierce, 1979 (5^e livre),
Jane, Calamity, Calamity Jane : lettres à sa fille : 1877-1902, Tierce, 1979 (6^e livre),
Feldman, Jacqueline, La Sexualité du « Petit Larousse » ou le Jeu du dictionnaire, Tierce 1980 (7^e livre)².

Dans l'histoire de l'édition française, les *Lettres à sa fille* sont donc conçues comme une pierre à l'édifice de la reconnaissance du droit des femmes. Les éditions ultérieures reposent toutes sur cette première traduction de Marie Sully parue aux Éditions Tierce en 1979, la première édition américaine datant de 1941. Une première réédition du texte, moins confidentielle, a lieu peu de temps après, en 1981, aux Éditions du Seuil, puis il faut attendre 1997 pour l'édition de poche aux Éditions Payot & Rivages, et 1999 pour une édition en gros caractères aux Éditions Corps 16. Le texte français de 1979 est revu, corrigé et augmenté par Gregory Monro en 2007 pour une nouvelle édition chez Rivages poche et la diffusion du texte s'accroît alors.

☞ CALAMITY JANE, *Lettres à sa fille*, Paris, Rivages, coll. « Rivages poche. Bibliothèque étrangère », 2007 (édition revue et augmentée), traduction de Marie Sully et Gregory Monro.

La première édition de poche connaît un certain succès dans les milieux enseignants par le biais du bouche à oreille mais c'est le travail de recherche de

1. Liliane Kandel, « Une édition féministe est-elle possible ? », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n° 13, 2001, § 3 et 6. URL : <<http://clio.revues.org/1544>> ; DOI : 10.4000/clio.1544 (mis en ligne le 19 décembre 2008 et consulté le 31 janvier 2014).

2. *Op. cit.*, le catalogue des Éditions Tierce est établi par L. Kandel dans sa bibliographie de fin d'article.

Gregory Monro et sa réédition de 2007 qui ont contribué à la reconnaissance actuelle du texte. S'il n'existe pas pour l'instant d'édition spécifique pour les scolaires, avec des notes, un lexique et une chronologie par exemple (un travail d'accompagnement du texte que le professeur fera donc lui-même dans le cadre du cours dès que nécessaire), le texte est désormais présent dans certains manuels scolaires (cf. 2.3.). Il est donc passé du statut de texte militant à celui de texte pédagogique, lorsque certaines revendications féministes sont devenues des acquis dans la société française.

Dans le cadre de l'étude du texte en collège, on ne rentrera pas dans ces détails de l'histoire de l'édition du texte mais on pourra néanmoins dire aux élèves que le texte a d'abord été diffusé non seulement comme un témoignage sur la condition des femmes au XIX^e s. au Far West mais aussi comme un texte sur les droits des femmes dans le monde et à toutes les époques.

1.2. Calamity Jane, entre légende et vérités

Il ne s'agira pas ici de raconter toute la vie de Calamity Jane mais de donner quelques repères à l'enseignant, qui devra se reporter au moins à l'ouvrage de référence suivant, qui permet une meilleure connaissance de ce personnage complexe :

☞ MONRO Grégory, *Calamity Jane : mémoires de l'Ouest*, Éditions Hoëbeke, 2010.

La vérité historique, lorsqu'elle a pu être établie, incite parfois à nuancer (au minimum) certaines affirmations contenues dans les *Lettres à sa fille* et la lecture de quelques ouvrages historiques est donc conseillée pour faire la part, lorsque l'information a pu être vérifiée et confirmée ou infirmée, entre réalité et fiction dans l'œuvre. Les informations ci-dessous sont essentiellement tirées de cet ouvrage et de celui de Farid Ameur, *Héros et Légendes du Far West*, et des deux longues émissions de France Inter auxquelles a participé Gregory Monro en 2010 et 2014, des références citées dans la bibliographie complémentaire. Elles ne seront pas forcément utilisées avec les élèves mais elles seront utiles au professeur, pour mieux comprendre l'œuvre.

1.2.1. Naissance, enfance et adolescence de Martha Canary

Son véritable nom était Martha Can(n)ary. La date traditionnellement donnée pour sa naissance à Princeton, dans le Missouri, est le 1^{er} mai 1852, d'après sa pierre tombale, mais l'enquête de Gregory Monro a permis d'établir, grâce à la découverte d'une feuille de recensement du comté de Mercer³ où a habité un temps la famille, que la petite Martha avait 4 ans en 1860 : elle est donc née en fait en 1856, quelques années après la première grande ruée vers l'or.

Elle est l'aînée de deux frères et trois sœurs. La famille est installée dans une ferme, dans le comté de Mercer (Missouri). Elle va, semble-t-il, à l'école, jusqu'à leur départ en 1864 pour le Montana car ses parents sont endettés et menacés de poursuites judiciaires pour escroquerie. Pendant le voyage, qui dure cinq mois, elle participe à la chasse avec les hommes. Sa mère meurt pendant le voyage et elle a donc seulement 10 ans lorsqu'elle se retrouve responsable de ses frères et sœurs, les enfants étant délaissés par leur père, joueur invétéré. La même année, la famille émigre à nouveau : direction Salt Lake City (Utah), une ville fondée par des mormons, où son père disparaît en 1868 (on ignore s'il est décédé ou s'il a abandonné sa famille).

Après avoir essayé de faire vivre ses frères et sœurs en faisant divers petits métiers et avoir refusé d'épouser un voisin, elle se décide à les placer dans plusieurs familles. Elle-même reste un moment dans une famille d'accueil à Piedmont (Wyoming) mais elle fugue ou elle finit par être mise à la porte, en raison de son caractère un peu trop trempé et de sa tendance à délaissier les tâches ménagères pour fréquenter les soldats dans les *saloons* (elle devient très tôt alcoolique, comme sa mère). Voici la synthèse que fait Gregory Monro de la vie de Calamity à cette période :

Véritable garçon manqué, elle apprend à monter à cheval, à manier le lasso, à vivre au jour le jour en vagabondant de ville en ville. Mais, livrée à elle-même, elle est de tous les excès. Cette jeune fille sans chaperon, qui fume, boit et jure, ne passe

3. Grégory Monro, *Calamity Jane : mémoires de l'Ouest*, Éditions Hoëbeke, 2010, p. 17.

pas inaperçue. Son comportement extraverti marque les esprits et l'isole des autres femmes, pour qui elle n'est pas fréquentable. Il est déjà évident qu'elle ne sera jamais une femme au foyer, enchaînée aux corvées du ménage. Sa place, elle se la fera parmi les hommes et les soldats⁴.

Il n'est donc guère étonnant de la retrouver rapidement dans les rangs de l'armée.

1.2.2. Calamity Jane et l'armée : origine de son surnom ?

Elle rejoint ensuite le général Crook, lui-même sous les ordres du célèbre général Custer, peut-être en qualité de *scout* (guide, éclaireur) mais ce n'est pas assuré et elle a passé moins de temps qu'elle ne l'affirme dans les rangs de l'armée. Elle fait campagne en Arizona contre les Indiens et elle est la première femme blanche à pénétrer dans les *Black Hills*, alors contrôlées par les Sioux, pour qui ce sont des montagnes sacrées. C'est à cette époque qu'elle commence à porter des habits d'homme. Elle participe à plusieurs campagnes et devient très habile au tir. Elle participe à une expédition dangereuse mais lorsqu'on découvre que c'est une femme, elle doit partir.

D'après son autobiographie, c'est pendant cette période qu'elle gagne le surnom de Calamity Jane, durant un affrontement avec des Indiens, lorsqu'elle sauve la vie de son capitaine, qui lui aurait dit, en plaisantant : « Je vous baptise Calamity Jane, l'héroïne des plaines. ». Ce surnom ne l'aurait plus jamais quittée. Mais, quelques années après la mort de Jane, le capitaine Egan (ou Eagen) a démenti cette histoire, se souvenant juste d'une femme excentrique, expulsée de son armée pour mauvaise conduite. Dans les *Lettres*⁵, il est indiqué que ce serait Wild Bill qui lui aurait donné le premier ce surnom mais il est également fait mention du capitaine. À moins que l'anecdote ne soit qu'une réécriture littéraire valorisante, pour contrebalancer un qualificatif dépréciatif qui viendrait finalement bien de son comportement excentrique et sa fréquentation constante des hommes, des *saloons*, de

4. Grégory Monro, *op. cit.*, p. 36.

5. Calamity Jane, *Lettres à sa fille*, Rivages Poche, 2007, p. 43 (édition de référence).

l'alcool et du tabac, de ses jurons ponctuant régulièrement ses phrases, de ses habits d'homme⁶, de son attrait pour les armes à feu et de son refus de monter en amazone, ou même de son statut d'orpheline vagabonde, voire de prostituée et de mendiante, à l'occasion⁷.

1.2.3. Calamity Jane, Wild Bill Hickock et les hommes

Elle rencontre en juin 1876 William Hicco(c)k, un marshal reconverti en joueur de poker professionnel et marié depuis peu à une propriétaire de cirque. Elle fait la route avec lui jusqu'à Deadwood (Dakota du sud). Puis elle assure la liaison, en qualité de courrier, entre la ville de Deadwood et l'armée qui se trouve encore dans les *Black Hills*. Le 2 août 1876, Wild Bill Hickock est tué d'une balle derrière la tête par un ivrogne, Jack McCall, dans un *saloon* de la ville. Hickock et Jane ne se seraient donc côtoyés que quelques semaines. Impossible de savoir avec certitude s'ils ont eu réellement une brève liaison ou si Calamity Jane a transformé cette camaraderie ou cette amitié en amour fou.

Mais il est presque sûr qu'en dépit de ses affirmations dans les *Lettres* et de l'existence d'un certificat de mariage (qui semble être un faux), elle n'a sans doute pas été mariée à Wild Bill et la petite Janey à qui les *Lettres* sont adressées aurait en fait pour père un simple soldat et non ce héros de l'Ouest. Martha Canary aurait été mariée à deux cow-boys : Steers en 1888 puis Burke en 1894. Dans son autobiographie, elle fait de la petite Jessie, née en 1887, la fille de Burk(e), plus fréquentable que le premier mari avec qui elle a entretenu des relations explosives ; mais la découverte par Monro de l'acte du premier mariage prouve, par sa date, que cette enfant, placée dans un couvent en 1896 et adoptée ultérieurement, n'est pas la fille de Burke. Après sa séparation avec ce dernier, elle continuera néanmoins à porter son nom et signera ainsi son autobiographie (« *Mrs. M. Burk. Better known as Calamity Jane* »).

6. Calamity Jane était en réalité presque toujours habillée en femme dans sa vie quotidienne ordinaire : elle avait porté des habits d'homme à l'armée, ce qui avait fait sensation, et elle les remettait plutôt comme « habits de scène » pour être mieux reconnue dès que nécessaire.

7. À l'époque, les proxénètes étaient fréquemment appelés des « John » et les prostituées des « Jane », cf. John Doe et Jane Doe comme équivalents de nos M. X et Mme X.

1.2.4. Naissance d'une légende

En 1875, à vingt ans à peine, elle fait sa première apparition dans la presse et trois ans plus tard, elle n'est plus considérée seulement comme une célébrité locale mais comme une héroïne nationale. Pendant vingt-cinq ans, de son vivant même, elle est l'héroïne de petits livres de poche à dix *cents*, les *dime novels*.

Contrairement à ce qui est raconté dans l'une des lettres⁸, elle n'aurait côtoyé ni le célèbre Jesse James ni les frères Dalton ; elle aurait certes passé plusieurs séjours en prison mais pour divers épisodes de trouble à l'ordre public, à cause de son alcoolisme : jamais pour meurtre ni pour vol. On sait en revanche avec certitude qu'elle a risqué sa vie entre 1878 et 1880 pour secourir et soigner des malades lors d'une grande épidémie de variole à Deadwood⁹, et qu'elle aidait régulièrement les malades, les pauvres et les orphelins, au point d'être parfois qualifiée d'« ange de miséricorde ».

Elle est engagée au Palace Museum de Minneapolis en 1896 et participe ensuite à plusieurs spectacles centrés sur le mythe de l'Ouest américain en vogue à l'époque. Elle n'a pas fait partie de la troupe du célèbre Buffalo Bill, comme elle l'affirme dans les *Lettres*, mais a pris part à d'autres spectacles du même genre à la même époque, où elle jouait souvent son propre rôle et passionnait l'auditoire de ses histoires. C'est à cette période qu'elle raconte sa vie à un journaliste qui rédige son autobiographie, qu'elle vend après des spectacles.

1.2.5. Une fin de vie entre déchéance et célébrité

Elle passe les derniers mois de sa vie comme lingère et cuisinière dans un bordel, près de Deadwood, et meurt, alcoolique et dépressive, le 1^{er} août 1903 (c'est l'une des rares informations sûres de sa biographie). Habillé de blanc et placé dans un cercueil capitonné, son corps est exposé dans l'arrière-salle d'un *saloon*, où tous les habitants de Deadwood peuvent venir lui rendre un dernier hommage. Ses obsèques

8. Calamity Jane, *op. cit.*, p. 121-122.

9. L'épisode 6 de *Deadwood* (HBO, 2004-2006, série créée par David Milch), est consacré à cette épidémie et met en avant le dévouement de Calamity Jane, interprétée par Robin Weigert. Le scénario de l'épisode « Épidémie » (« Plague » en V.O.) est de Malcolm MacRury et la réalisation est confiée à Davis Guggenheim.

sont parmi les plus prestigieuses de l'histoire de l'Ouest et elle est enterrée au cimetière de Mont Moriah à Deadwood, à côté de Wild Bill, selon sa volonté.

Durant trois décennies, elle tombe dans l'oubli, sans doute à cause de l'image pathétique qu'elle a laissée dans la mémoire de ceux qui l'ont connue en cette période de fin de vie peu glorieuse, puis réapparaît sur le grand puis sur le petit écran, le plus souvent comme personnage secondaire, plus rarement comme personnage principal¹⁰. La révélation de l'existence des *Lettres à sa fille* en 1941, quelques années après le premier film, ajoute désormais au personnage un autre mystère, celui du manuscrit et de sa première propriétaire, Jean McCormick.

1.3. Le mystère du manuscrit retrouvé

En 1941, à l'occasion de la fête des mères, une certaine Jean McCormick, invitée sur l'antenne de CBS, affirme être la fille de Calamity Jane et détenir des lettres que cette dernière lui aurait écrites, ainsi qu'un certificat attestant le mariage de Wild Bill et Calamity Jane. Mais le doute a fini par s'installer sur la véracité de ces documents, en dépit des efforts de Jean McCormick pour les diffuser. Comme l'écrit Laure Noël dans son article consacré à la première édition Rivages poche,

peu d'historiens américains pensent que ces lettres ont été écrites par Calamity Jane, estimant qu'elle était de toute manière analphabète. Mais curieusement, personne n'a encore réussi à le démontrer de manière probante. D'ailleurs, la propriétaire actuelle¹¹ des lettres, qui fut la première à les publier aux États-Unis en 1952, a fait authentifier l'encre et le papier utilisés comme datant bien du siècle dernier. Quoi qu'il en soit, ces lettres restent étonnamment vraies, aussi bien pour

10. *The Plainsman (Une aventure de Buffalo Bill)* de Cecil B. DeMille – 1936, Paramount, 113 min. • *The Paleface (Le Visage pâle)* de Norman Z. McLeod – 1948, Paramount, 91 min. • *Calamity Jane and Sam Bass (La Fille des prairies / Calamity Jane & son Bandit)* de George Sherman – 1949, Universal, 85 min. • *The Son of the Paleface (Le Fils du Visage pâle)* de Frank Tashlin – 1952, Paramount, 95 min. • *Calamity Jane (La Blonde du Far-West / La Terreur blonde)* de David Butler – 1953, Warner Bros, 101 min. • *Calamity Jane* de Dick Altman (TV movie) – 1963, CBS television, 90 min (remake du précédent pour la télévision). • *Calamity Jane* (TV movie) de James Goldstone – 1984, CBS television, 100 min. • *Wild Bill* de Walter Hill – 1995, United Artists, 98 min. • *Buffalo Girls* (TV movie/mini-série) de Rod Hardy – 1995, CBS Entertainment Production, 157 min (pour la version commercialisée). • *Deadwood* de David Milch – 2004-2006, HBO, 3 saisons, 36 épisodes de 50 min. • *La Légende de Calamity Jane* (animation) de Pascal Morelli – 1997, Kids' WB / Canal +, 1 saison, 13 épisodes de 22 min (nous n'avons pu en voir que quelques extraits).

11. Depuis la publication de cet article, c'est Gregory Monro qui est devenu le propriétaire du manuscrit.

leur contenu que pour leur forme. Avec les informations que l'on a aujourd'hui sur la vie de Calamity Jane, malheureusement trop rares et contradictoires, il n'y a aucun doute qu'elle aurait pu écrire ces lettres. D'autre part, à la différence de tout autre document existant sur elle, principalement son autobiographie dactylographiée de quelques pages, seules ces lettres permettent de dresser un portrait cohérent de cette femme rebelle et volontaire qui voulut tracer sa propre route, emportant avec elle dans la tombe le secret de ses fameuses lettres¹².

Qui était cette femme qui affirmait être la petite Janey des *Lettres à sa fille* ? Une nouvelle fois, l'enquête minutieuse de Gregory Monro apporte un certain nombre de réponses dans le dernier chapitre de son ouvrage documentaire sur Calamity Jane. Ce que l'on peut reconstruire de la vie de Jean McCormick en ferait la digne fille de Calamity Jane, tant il y a de ponts entre leurs deux vies chaotiques.

Mariée à un malfrat, Oakes, elle a une petite fille, Betty Jane, kidnappée à 2 ans mais jamais retrouvée. Après son divorce, elle enseigne la calligraphie à l'école publique ; ses compétences en écriture pourraient être un argument en faveur de sa capacité à forger un faux manuscrit de lettres et un faux certificat de mariage mais les expertises graphologiques comparant l'écriture de Jean McCormick et celle des *Lettres* (et du certificat de mariage entre Jane et Hickock) sont contradictoires. Monro est en désaccord avec les premiers experts convoqués : pour lui, il y a bien une ressemblance entre les deux écritures et l'hypothèse la plus vraisemblable est que Jean McCormick a écrit les *Lettres à sa fille*.

Remariée en 1900 avec un sénateur, elle a un enfant mais il meurt dans un accident de bateau. Le sénateur découvre le manuscrit des *Lettres* et abandonne Jean (qu'il croyait issue d'une famille respectable), pour que sa future carrière politique ne pâtisse pas de cette révélation. Elle part alors comme infirmière bénévole en France en 1916, où elle rencontre un aviateur américain, Ed McCormick, qu'elle épouse le 11 novembre 1918 mais il succombe à ses blessures le jour-même, le jour de

12. Laure Noël, « Calamity Jane, *Lettres à sa fille*, traduit de l'anglais par Marie Sully, Paris, Payot et Rivages, 1997 (édition de poche), 114 p. », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 10, 1999, § 6. URL : <<http://clio.revues.org/269>> (mis en ligne le 20 mars 2003 et consulté le 05 février 2013).

l'Armistice. Elle rentre aux États-Unis, vit quelques années dans un ranch puis, à court d'argent, s'efforce de gagner misérablement sa vie en cuisinant pour des vagabonds, des chasseurs ou des ouvriers.

Après son passage sur les ondes, elle est contactée par un homme qui a connu Calamity et qui était présent lors de l'assassinat de Wild Bill ; il donne un détail (inconnu jusque-là) qui va dans le sens d'une authenticité des lettres (ou d'une documentation autre consultée par Jean McCormick et qui resterait alors pour nous inconnue). L'encre utilisée permettrait de dater le manuscrit de 1877-1898, une période qui correspond aux dates présentes sur les lettres. Pour les partisans du manuscrit falsifié, Calamity Jane était illettrée (parce que toute femme avec ces conditions de vie l'aurait été et que certains qui l'ont côtoyée l'ont toujours vu signer d'une croix) mais rien ne permet de le prouver et il y a, au contraire, des témoignages qui indiquent que Martha a été à l'école, peut-être même jusqu'à l'adolescence et qu'elle savait lire et écrire, mais pas de preuves irréfutables en ce sens non plus.

De même que Calamity a terminé sa vie en vendant son autobiographie aux touristes, de même Jean vend un fascicule avec les *Lettres* et raconte son histoire dans un petit musée, jusqu'à la fin de sa vie. D'autres ressemblances étonnantes : la séparation par la mort d'avec le seul homme qu'elles aient vraiment aimé (Wild Bill / Ed McCormick), la séparation par l'abandon ou la mort de leurs enfants, un travail bénévole d'infirmière (épidémie de variole / Première Guerre mondiale) et une fin de vie dans la misère et dans l'oubli. Soit la fille a « copié » consciemment ou inconsciemment ce qu'elle savait de la vie de sa mère, soit l'écrivain a intégré dans les *Lettres* des éléments qui faisaient écho à sa propre vie mais en les donnant pour des événements de la vie de Martha Canary.

Jean meurt dix ans après la révélation des *Lettres* à la radio, en 1951, à 77 ans et sans descendant. Elle est enterrée dans l'indifférence au cimetière de Mountview à Billings (Montana), sans même une pierre tombale, qui ne sera finalement érigée qu'en 1999 grâce à des dons.

Il reste bien des questions sans réponse assurée, mais qui concernent davantage la science, l'Histoire, que la littérature : Jean McCormick était-elle la fille de Calamity Jane ? Était-elle aussi la fille de Hickock ? Une analyse ADN des trois corps (dont les tombes sont clairement identifiées) permettrait de le déterminer aujourd'hui. Si elle ne l'était pas, a-t-elle délibérément monté une supercherie ou était-elle persuadée d'être leur fille ? D'autres femmes qui se sont revendiquées comme filles ou petites-filles de Calamity Jane l'étaient-elles ? Là aussi, l'ADN pourrait permettre d'établir – ou pas – une généalogie. Le manuscrit est-il de la main de Martha ? Dicté par elle de son vivant ? Le manuscrit a-t-il été élaboré par Jean ? Si c'est le cas, dans quel but ? S'inventer une mère aimante et extraordinaire, une généalogie hors normes ? Et pourquoi avoir laissé des incohérences par rapport à l'autobiographie, qui peuvent amener à douter de sa véracité ?

Finalement on ne sait pas avec certitude si Calamity Jane a écrit ces lettres ou s'il s'agit, plus vraisemblablement, d'une supercherie littéraire élaborée par Jean McCormick, ni même si cette dernière était vraiment sa fille Janey. Mais il reste quand même, d'un côté, le personnage historique de Calamity Jane, qui a réussi à forger sa légende de son vivant, et, de l'autre, un texte émouvant, encore aujourd'hui, celui des *Lettres à sa fille*, qui, à défaut d'être les lettres de Calamity Jane, le sont au moins devenues. Que Jean McCormick ait ou non écrit le texte, qu'elle l'ait défendu comme une supercherie littéraire qu'elle avait montée ou comme un texte authentique auquel elle croyait et autour duquel elle aurait construit sa vie ou reconstruit son enfance, qu'elle soit ou non la fille de Martha Canary et de Bill Hickock, qu'elle ait menti ou qu'elle ait cru à son histoire, elle aura réussi indéniablement une chose, comme l'écrit Gregory Monro : « faire entrer dans la légende les *Lettres à sa fille* de Calamity Jane¹³ ».

13. Grégory Monro, *op. cit.*, p. 116.

2. INTÉGRATION DE CE TEXTE DANS LES PROGRAMMES DE COLLÈGE ?

Même si nous n'avons pas de certitude sur l'auteur et les conditions de rédaction du manuscrit, le texte des *Lettres* présente un intérêt, non seulement pour tout lecteur, qui pourra trouver du plaisir à la lecture des aventures de cette femme étonnante qu'était Calamity Jane et qui pourra s'émouvoir des mots tendres d'une mère séparée de sa fille, mais aussi pour l'enseignant, qui pourra travailler avec ses élèves sur des extraits ou sur l'intégralité du texte, en l'étudiant notamment par le biais du genre littéraire dans lequel s'inscrit le recueil.

La brièveté du texte – moins de cent trente pages avec un petit format maniable et léger¹⁴ et des caractères de taille moyenne – et les phrases généralement simples qui composent les lettres permettent une lecture et une relecture aisées de l'œuvre intégrale (moins d'une heure pour un bon lecteur) et la mise en place de plusieurs activités complémentaires en fonction du niveau de la classe et de son intérêt pour le texte. Le faible coût de l'ouvrage est aussi un intérêt non négligeable pour prévoir en amont l'achat de l'ouvrage en série au CDI.

2.1. Compte rendu d'expérience

En 2003, lors de notre année de stage, nous avons mis en œuvre, durant une séquence complète, un travail sur les *Lettres* (en lecture analytique) et son lien avec un album de bande dessinée de la série *Lucky Luke*, à savoir *Calamity Jane* de Morris et Goscinny (en lecture cursive). Le but, outre la connaissance du genre épistolaire, était la réalisation d'une exposition dans la salle polyvalente du collège, à destination des enseignants et des élèves, avec une inauguration officielle par Mme le Principal et une présentation orale par chaque groupe de leurs panneaux devant le public. Afin que les parents puissent également prendre connaissance du travail des élèves, l'exposition avec ses accessoires (paille, bottes de cow-boy, plume de vautour, tomawaks, calumet de la paix, etc.) a été ensuite déplacée pendant quinze jours dans la bibliothèque municipale.

14. Dimensions de l'ouvrage : 11 cm × 17 cm.

Il s'agissait d'une séquence sur la lettre, dont le support principal était les *Lettres à sa fille*, mais quelques séances ont porté sur d'autres genres de lettres, notamment sur la lettre officielle, qui a conduit à l'écriture collective, sur une séance, d'une lettre officielle adressée par la classe à Mme le Principal (chaque élève avait d'abord rédigé à la maison sa propre lettre officielle, après la séance précédente qui en expliquait les règles d'écriture). Le temps de travail sur les exposés s'est fait à moitié en cours et à moitié en heures supplémentaires bénévoles au CDI, lors d'heures de permanence, et la motivation des élèves était très grande, à la fois par ce grand projet collectif valorisant et par l'intérêt quasi unanime qu'ils avaient manifesté à la lecture des *Lettres*. Ils ont eu à prendre des décisions en concertation les uns avec les autres, y compris dans la scénographie de l'exposition (place des éléments dans la pièce et agencement des panneaux sur lesquels étaient accrochés les exposés sur du Canson de couleurs, disposés sur des grilles métalliques). Il s'agissait de confronter autant que possible les informations données par les *Lettres* à celles présentes dans le *Lucky Luke*, à travers un certain nombre de thèmes, laissés au choix des élèves (de même que la constitution des groupes) et seule une lecture très attentive des deux œuvres intégrales permettait de faire un travail nourri, tantôt par l'analyse, tantôt par la citation d'extraits visuels et textuels pertinents. La première séquence de l'année portant sur le portrait, l'un des thèmes traités concernait le « portrait physique et moral » de Calamity Jane » (qui s'appuyait aussi sur la vraie photographie, la plus célèbre, du personnage). Il y avait également « les grands repères chronologiques de sa vie » (famille, amis, amours, déplacements), « les différents lieux de vie de Calamity Jane » (matérialisés sur une carte), « Calamity Jane raconte sa vie », « Calamity et son cheval », « Calamity Jane et les Indiens », « Paroles de Calamity Jane sur les hors-la-loi » (les élèves de ce groupe ont ajouté des informations sur Billy the Kid à partir de l'album de *Lucky Luke* du même nom), « Shérifs et Marshals », « La société et Calamity Jane » (ses rapports avec les hommes et les femmes et la vie quotidienne), « Les recettes du Far West (citées dans les *Lettres*) » confrontées aux efforts du personnage de BD pour améliorer son absence

initiale de talent culinaire (montage de plusieurs cases représentatives de l'évolution du personnage).

L'expérience s'est révélée très enrichissante : les élèves ont lu avec beaucoup d'attention et d'enthousiasme les *Lettres* et le *Lucky Luke*. Pour beaucoup, un tel travail « officiel » sur un album de bande dessinée était une première et même les élèves qui ne manifestaient pas d'ordinaire un grand intérêt pour la lecture ont reconnu avoir apprécié la lecture des *Lettres* parce que le niveau de langue était accessible et que les histoires extraordinaires vécues par Calamity Jane les avaient intrigués. Mais il faut rappeler que ce travail a eu lieu en 2003. Nous ne disposions alors que de l'édition Rivages poche de 1997, dans laquelle aucun doute n'était émis sur l'authenticité des lettres à Janey. Pour eux comme pour moi, c'était forcément la « vraie » Calamity Jane qui écrivait à sa fille. Et cette empathie explique aussi l'enthousiasme des élèves. Tout travail actuel reposerait sur l'édition de 2007, qui pose la question de l'authenticité. Sans occulter totalement la question, on prendra garde à ne pas ouvrir la séquence par une remise en cause totale du texte, sinon l'intérêt des élèves risquerait d'en pâtir. Cela pourra être évoqué davantage en fin de séquence, en revenant sur quelques passages du texte (les explications sur la possession de l'album, de l'encre, sur l'alphabétisation de Calamity Jane, etc.), ou rapidement en début de séquence avec une étude de la quatrième de couverture.

2.2. Programmes et textes officiels actuels en Français et Histoire-Géographie

Un travail autour des *Lettres à sa fille* peut être intégré dans les programmes de Français, d'Histoire des Arts et d'Histoire-Géographie-Éducation civique de quatrième¹⁵. On retiendra plus particulièrement :

pour le Français, les domaines de la lettre, du théâtre (« faire rire, émouvoir, faire pleurer ») et de l'étude de l'image ;

pour l'Histoire des Arts, les domaines des arts du langage, du spectacle vivant (avec « Représentation de la société » et « Expression du moi »), de l'espace, du

15. Il serait également possible, suivant le niveau de la classe en anglais, de mener un projet interdisciplinaire en faisant traduire aux élèves quelques passages de l'autobiographie avec le/la collègue angliciste.

visuel, du son, du quotidien, et, plus concrètement, les activités suivantes : « Étudier une photographie », « Rendre compte d'une lecture à l'aide d'études d'images », « Étudier un film », Établir des liens entre les œuvres », « Analyser des mises en scène », « Comparer des mises en scène », « Observer un décor de théâtre », « Analyser des adaptations filmiques », « Présenter une comparaison d'œuvres », « Analyser des affiches publicitaires »

pour l'Histoire, la partie III sur le XIX^e s.;

pour la Géographie, la partie I (« Des échanges à la dimension du monde ») et le thème 3 sur les mobilités humaines, la partie II (« les territoires dans la mondialisation ») et le thème 1 sur les États-Unis ;

pour l'Éducation Civique, la situation actuelle ou passée en France, autour des thèmes de l'exercice des libertés, des droits et de la justice et de « La sûreté, un droit de l'Homme » pourront faire l'objet de comparaisons ponctuelles avec la vie dans l'Ouest américain du XIX^e s. et certaines situations évoquées dans les *Lettres*.

Voici ce qu'indique le B.O. consacré aux programmes de collège :

L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux¹⁶.

Les *Lettres* racontent justement la manière dont Calamity Jane a essayé de trouver sa place dans la société. Un autre passage insiste sur l'importance qu'il faut accorder aux images dans le cadre de ce même cours de français :

La lecture des images, fixes ou animées, contribue également à la fondation d'une culture humaniste. Elle favorise la compréhension des œuvres littéraires

16. Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français, B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008. URL : <http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf> (consulté le 23 février 2014).

étudiées en privilégiant des prolongements artistiques et en affinant la perception des contextes historiques et culturels¹⁷.

Il est donc pertinent de retenir une œuvre qui offre un texte intéressant à la fois pour lui-même, par ses thématiques humanistes et son appartenance générique, et par ses transpositions visuelles et sonores, variées et complémentaires.

2.3. Présence des *Lettres* dans les manuels scolaires actuels ?

Dix ans plus tard, bénéficiant d'un bon bouche à oreille dans le milieu scolaire et de la mise en lumière du texte avec la réédition de Gregory Monro et ses travaux de recherches, ce petit ouvrage confidentiel a fait son apparition dans au moins un manuel, celui de *Français 4^e*, publié chez Nathan, coll. « Terre des Lettres », paru en 2011¹⁸, et l'on ne peut que s'en réjouir. On trouve en effet sur trois pages des extraits d'une longue lettre, située à la moitié du recueil¹⁹, un questionnaire et des illustrations spécifiques. L'extrait est intégré au chapitre 3 « Lettres de femmes » de la deuxième partie consacrée aux lettres et aux contes du XVII^e et XVIII^e s. Suivie d'une lettre d'un écrivain du XX^e s, elle est perçue comme un texte complémentaire aux *Lettres* de Mme de Sévigné, offrant une ouverture vers les siècles ultérieurs.

Dans ce manuel, le texte introduisant l'extrait ainsi que la synthèse de début de chapitre sur le genre épistolaire mettent l'accent sur la difficulté qu'il peut y avoir à distinguer correspondance réelle et correspondance fictionnelle. Sous l'influence de la dernière édition Payot et des derniers travaux de recherches, la présentation retenue met en doute leur authenticité et l'attribution de leur écriture à Jean McCormick. La date relative mentionnée régulièrement en tête des lettres dans le recueil (ici « Deux ans plus tard ») a été supprimée, ce qui simplifie l'analyse générique du texte dans la mesure où la mention de ce « temps relatif » rapproche le recueil de lettres du journal intime et peut aller dans le sens de l'une des hypothèses

17. Op. cit.

18. Catherine Hars, Jean-Charles Boilevin, Claire-Hélène Pinon, Véronique Marchais, *Français 4^e*, Nathan, coll. « Terre des Lettres », 2011, p. 83-85

19. L'extrait du manuel correspond aux pages 58 à 64 de la réédition Payot.

de rédaction, celle d'un ouvrage rédigé en une seule fois. En dépit de l'*incipit* « Ceci n'est pas censé être un journal », le recueil des *Lettres à sa fille* est peut-être plus proche du journal que de la lettre, ce qu'il est impossible de voir à la lecture du seul extrait du manuel. Si l'on étudie l'ensemble de l'œuvre, il conviendra quand même d'évoquer rapidement avec les élèves la spécificité de ces *Lettres à sa fille* dans le cadre du genre épistolaire.

Les documents complémentaires de la lettre retenue dans le manuel Nathan sont les suivants : on trouve, avec une dimension très réduite, l'une des vraies photos de Calamity Jane en habits d'homme, mais pas la plus célèbre, et dessous une notice biographique succincte (que l'un des exercices propose de compléter, dans le cadre du B2i, par des recherches sur Internet sur « les femmes célèbres ») ; sur un tiers de page, l'affiche en couleurs du film musical de 1953 puis, occupant la moitié de la page suivante, un photogramme en noir et blanc de ce même film (Calamity Jane assise sur la diligence, à côté d'un personnage tout à fait secondaire), proposant une image redondante d'une Calamity Jane joyeuse et énergique. Aucune exploitation n'est faite de ces images, qui semblent être juste là comme illustrations. Nous allons donc voir dans la partie suivante qu'il est néanmoins possible de mettre en œuvre aisément des activités pédagogiques nombreuses et variées autour des « images » de Calamity Jane.

3. QUELQUES RESSOURCES ET ACTIVITÉS AUTOUR DES *LETTRES À SA FILLE*

3.1. Retour sur le texte : pistes complémentaires

En Français, pour l'étude de la langue, on peut travailler sur le lexique spécifique du Far West et sur la polysémie (par exemple, « diligence »). Le travail du lexique en classe de quatrième concerne, plus généralement, le vocabulaire des sentiments et celui du jugement. Les suggestions du B.O., « travailler avec un réseau de mots » comme « misère et bonheur », « la critique sociale » ou « l'expression du moi » conviennent bien à l'étude des *Lettres*. L'étude des niveaux de langue est aussi

révélatrice du personnage de Calamity Jane car elle utilise parfois des insultes et une syntaxe un peu relâchée, surtout quand elle s'énerve.

Comme travail individuel d'écriture, on peut proposer la rédaction de lettres entre Jane et sa fille ou le père adoptif Jim ou encore tout autre personnage réel ou imaginaire qu'aurait pu croiser Jane. Ce peut être aussi son portrait ou la description d'un lieu marquant de l'histoire (la ville de Deadwood, par exemple) ou encore le développement du récit d'un épisode particulièrement marquant, illustrant bien l'un de ses traits de caractère, par exemple son courage, sa générosité ou son humour. On peut aussi proposer l'écriture d'un dialogue avec l'invention de l'*interview* de Jane à un moment de sa vie où elle est déjà célèbre (comme l'entretien qu'elle avait réellement eu dans les dernières années de sa vie avec le journaliste qui en a tiré son autobiographie), ou même l'écriture d'une scène de théâtre ou de bande dessinée, en transposant le texte narratif en répliques théâtrales ou en bulles de dialogue ou en cartouches narratifs, en proposant comme exemples des extraits de la pièce de Jean-Noël Fenwick ou des bandes dessinées *Calamity* et *Martha Jane Cannary*.

3.2. Calamity Jane, source d'inspiration pour les arts et la littérature

Un tel travail implique une réelle difficulté, celle des *copyrights*. Il conviendra de les respecter en faisant des demandes aux ayants droit pour usage pédagogique non commercial et de ne pas utiliser des images en dehors de la classe. Il faut exclure une mise à disposition du document sur l'intranet ou l'extranet de l'établissement, y compris en cas d'absence d'un élève ; s'il est possible de le faire le temps de la séquence pédagogique, il peut être compliqué de maîtriser sa non-diffusion ultérieure. Il est donc plus prudent de s'en abstenir²⁰.

20. On consultera avec profit les ressources juridiques accessibles sur le site d'Éduscol, du CLEMI et du CNDP (pages consultées le 23 février 2014). : URL : <<http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/aspects-juridiques/droit-auteur>>, URL : <<http://eduscol.education.fr/internet-responsable/se-documenter-publier/visualiser-projeter-des-contenus/faire-jouer-lexception-pedagogique.html>>, URL : <<http://www.clemi.org/fr/>>, URL : <<http://www.cndp.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/cadre-reglementaire/le-coin-du-juriste.html>> ; et plus particulièrement les entrées : URL : <<http://www.cndp.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/cadre-reglementaire/le-coin-du-juriste/14-questions-a-propos-des-nouveaux-textes-relatifs-a-lexception-dite-pedagogique.html>>, URL : <[Page 20 sur 34](http://www.cndp.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/cadre-reglementaire/le-coin-du-juriste/utilisation-des-</p></div><div data-bbox=)

La figure 1 présente une synthèse de la plupart des œuvres consacrées à Calamity Jane (avec la photographie centrale de la vraie Martha Canary, non numérotée). Il est exclu d'utiliser toutes ces ressources en classe ; à l'enseignant de faire les choix les plus pertinents pour sa séquence et pour sa classe. Il ne s'agit ici que d'une présentation de la richesse du sujet, afin d'épargner quelques recherches personnelles chronophages.

Suivant le temps dont on dispose dans la séquence et le niveau de la classe, on peut demander aux élèves de retrouver à quoi correspondent les images, en masquant dans un premier temps la légende pour ne pas orienter leur analyse, et en leur demandant de déterminer également le domaine littéraire ou artistique concerné (la liste correspondant aux « bulles » devra être affichée) et en fournissant si besoin des indices. Si l'on manque de temps, il est envisageable également de leur donner accès au contenu de la légende mais dans le désordre. Techniquement, on peut fournir aux élèves, en salle informatique, un fichier de type Power Point contenant les données à organiser (une diapositive avec les « bulles » et une autre avec les images – avec ou sans les chiffres – et leur document final devra être sur une seule diapositive bien organisée). Cette recherche peut se faire sur Internet (dans le cadre de la formation au B2i) et sur papier (en laissant à disposition le livre-documentaire de Gregory Monro, *Calamity Jane : mémoire de l'Ouest*).

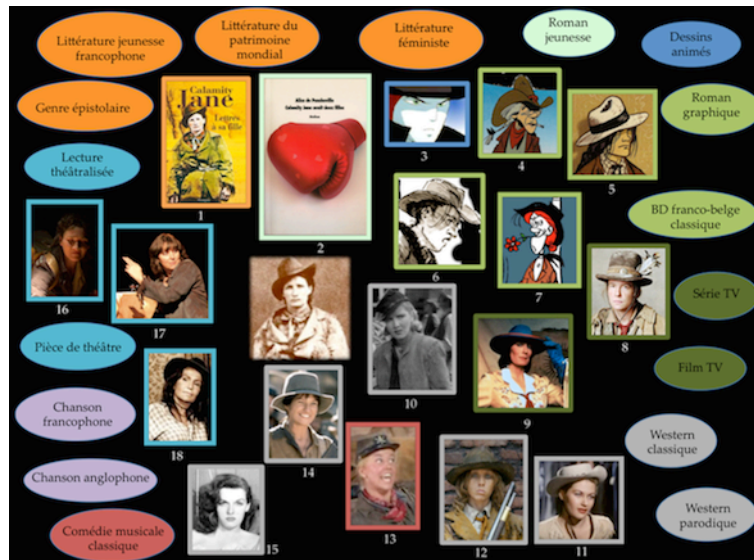


Fig. 1 : Diversité des transpositions littéraires et artistiques autour de Calamity Jane.

- (1) *Lettres à sa fille*, Calamity Jane ©Rivages Poche, 2007.
- (2) *Calamity Jane avait deux filles*, A. de Poncheville ©L'École des Loisirs, 2007.
- (3) *La Légende de Calamity Jane*, P. Morelli ©Contre Allée – Warner Bros., 1998.
- (4) *Cotton Kid 1. Au nom de la loi et de Mr Pinkerton*, Pearce, J. Léturgie et C. Liéron ©Vents d'Ouest, 1999.
- (5) *Calamity*, S. Fontaine ©BFB éditions, 2004.
- (6) *Martha Jane Cannary*, M. Blanchin et Chr. Perrissin ©Futuropolis, 2012.
- (7) *Calamity Jane*, R. Goscinny et Morris ©Dupuis, 1967.
- (8) Robin Weigert dans *Deadwood*, D. Butler ©HBO, 2004-2006.
- (9) Anjelica Houston dans *Buffalo Girls*, R. Hardy ©CBS, 1995.
- (10) Jean Arthur dans *The Plainsman*, C.B. DeMille ©Paramount, 1936.
- (11) Yvonne de Carlo dans *Calamity Jane and Sam Bass*, G. Sherman ©Universal, 1949.
- (12) Sylvie Testud dans *Lucky Luke*, J. Huth ©UGC 2009.
- (13) Doris Day dans *Calamity Jane* de D. Butler ©Warner Bros., 1953.
- (14) Ellen Barkin dans *Wild Bill* de W. Hill ©United Artists, 1995.
- (15) Jane Russell dans *The Paleface* de N.Z. McLeod ©Paramount, 1948.
- (16) Catherine Rétoré dans le spectacle *Lettres de Calamity Jane à sa fille* (mise en scène : G. Chatelain) ©Cie d'Après la pluie, Théâtre Lucernaire, 2012.

(17) Dominique Birien dans *Calamity Jane. Lettres à sa fille* (mise en scène : C. Drouelle et D. Birien) ©Cie de la Mine d'Or, L'Auguste Théâtre, 2009.

(18) Clémentine Célarié dans le spectacle *Calamity Jane* de J.-N. Fenwick (mise en scène : A. Sachs) ©Théâtre de Paris, 2012.

Certaines « bulles » ne pourront être reliées, à ce stade, à une illustration, c'est notamment le cas des chansons. On peut également se limiter à la présentation de la diversité des transpositions de la légende de Calamity Jane en affichant le document précédent. Les fichiers des élèves seront évalués et corrigés mais ne pourront être conservés au-delà de leur utilité pédagogique immédiate, par respect des *copyrights*. Il est possible de ne pas citer l'auteur d'une œuvre directement si le retrouver constitue justement le but de l'exercice pédagogique.

En utilisant la figure 1 ou la figure 2 ou en élaborant un document du même type (avec des images tirées de certaines des œuvres citées dans la légende de la figure 1), on peut ouvrir la séquence de lecture analytique du livre par l'élaboration collective, à l'oral, d'hypothèses sur le personnage de Calamity Jane : « Quel portrait peut-on faire de Calamity Jane à partir des images suivantes ? Quelles ressemblances et quelles différences observez-vous ? Qu'apprenez-vous sur son caractère ? Avez-vous la même impression sur elle dans toutes les images ? ». On notera soigneusement leurs idées et on les confrontera à l'impression qu'ils ont eue après la première lecture personnelle intégrale de l'œuvre à la maison ou après une première lecture ensemble de la lettre initiale du recueil.



Fig. 2 : Portrait(s) de Calamity Jane.

- (1) Calamity Jane (âgée d'environ vingt ans, vers 1875).
- (2) *The Paleface* de Norman Z. McLeod ©Paramount, 1948.
- (3) *Calamity Jane and Sam Bass* de George Sherman ©Universal, 1949.
- (4) *Calamity Jane* de David Butler ©Warner Bros., 1953.
- (5) *Calamity Jane* (couv.) de René Goscinny et Morris ©Dupuis, 1967.
- (6) *Calamity Jane* (p. 47) de René Goscinny et Morris ©Dupuis, 1967.
- (7) *Lettres à sa fille* de Calamity Jane ©Rivages Poche, 2007.
- (8) Robin Weigert incarnant Calamity Jane dans la série *Deadwood* de David Butler ©HBO, 2004-2006.
- (9) *Calamity* (couv.) de Sylvie Fontaine ©BFB Éditions, 2004.
- (10), (11) et (12) *Martha Jane Cannary* tomes 1, 2 et 3 (couv.) de Matthieu Blanchin et Christian Perrissin ©Futuropolis, 2008, 2009 et 2012.

Images fixes : photographies, affiches de western et bandes dessinées

On utilisera en priorité les photographies de Calamity Jane, habillée en homme et en femme, non seulement pour leur valeur historique (le personnage, la société américaine du XIX^e s. et l'histoire de la photographie) mais aussi parce qu'elles sont libres de droits. Elles sont disponibles sur Wikimedia Commons²¹. Les affiches de western sont faciles à trouver sur la toile (avec des titres français variables, qui sont répertoriés dans la note 10). On pourra demander l'achat au CDI des œuvres suivantes :

 GOSCINNY René et MORRIS, *Lucky Luke 30. Calamity Jane*, Marcinelle-Charleroi, Dupuis, 1967, 47 pages.

FONTAINE Sylvie, *Calamity*, BFB Éditions, 2004, 82 pages.

BLANCHIN Matthieu (dessin) et PERRISSIN Christian (scénario), *Martha Jane Cannary 1. Les Années 1852-1869*, Paris, Futuropolis, 2007, 125 pages.

BLANCHIN Matthieu (dessin) et PERRISSIN Christian (scénario), *Martha Jane Cannary 2. Les Années 1870-1876*, Paris, Futuropolis, 2009, 124 pages.

BLANCHIN Matthieu (dessin) et PERRISSIN Christian (scénario), *Martha Jane Cannary 3. Les Années 1877-1903*, Paris, Futuropolis, 2012, 109 pages.

Et éventuellement :

VAN BANDA Lo Hartog et MORRIS, *Lucky Luke 61. Chasse aux fantômes*, Marcinelle-Charleroi, Dupuis, 1992, 49 pages.

PEARCE (dessin), LÉTURGIE Jean (scénario) et LIÉRON Cyril (couleurs), *Cotton Kid 1. Au nom de la loi et de Mr Pinkerton*, Issy-les-Moulineaux, Vents d'Ouest, 1999, 46 pages.

L'idéal serait d'obtenir l'achat du *Lucky Luke* en série pour un travail en classe (un album pour deux élèves, si besoin, pour diminuer le coût).

On pourra comparer lettres et BD autour de deux thèmes importants : « Calamity Jane raconte sa vie » (en utilisant les BD de Goscinny-Morris, Fontaine et Blanchin-Perrissin) et « Intégration des *Lettres à sa fille* dans *Calamity* et *Martha Jane Cannary* », en analysant les choix narratifs et graphiques des passages où le

21. URL : <http://commons.wikimedia.org/wiki/Calamity_Jane?uselang=fr> (consulté le 23 février 2014).

personnage est mis en scène en train de dire ou d'écrire sa vie. Si l'on veut éviter l'étude de cases isolées afin de mieux faire comprendre les spécificités du langage de la BD, on pourra retenir les passages suivants : dans *Calamity Jane*, les planches 4 et 5, avec l'intégration graphique et textuelle, dans l'intrigue principale, d'un récit en analepse fait par le personnage de Jane ; dans *Calamity*, les planches 12 à 14, 62 et 77 et 78 avec une mise en scène narrative et graphique de la plus célèbre photographie de Calamity Jane et également un retour en arrière ; dans *Martha Jane Cannary*, les pages 20 à 22 (sur la naissance de la célèbre photographie) et 34 à 36 (mise en image de Calamity Jane écrivant les premières lettres à Janey).

Le 2^e *Lucky Luke* présente un intérêt ponctuel pour l'intégration, à la fin de l'album, de documents historiques sur Calamity Jane (reproduction d'une photographie différente de celle de l'autre tome et d'illustrations des *dime novels* mais sans légende) ; le reste de l'histoire sera éventuellement utilisé pour mettre en place quelques liens avec le premier tome, notamment l'explication sur son surnom de Calamity Jane aux pages 20, 21 et 24 (car cette aventure n'a presque aucun lien avec la « vraie » Calamity Jane). Dans *Cotton Kid*, il s'agit seulement d'une exploitation parodique des clichés véhiculés par le personnage de Calamity Jane, pour construire celui d'une autre vieille cowgirl, qui se vante d'être encore plus terrible que la « Reine des plaines ». L'album ne présente pas d'intérêt direct pour un travail autour de Calamity Jane et peut donc être simplement proposé en lecture facultative au CDI.

Images mobiles

Les westerns sur grand écran ou leur *revival* pour le petit écran (répertoriés dans la note 10) ne présentent pas un grand intérêt pédagogique lorsque l'on travaille sur les *Lettres à sa fille*. Nous les avons en revanche utilisés précédemment comme images fixes dans les figures 1 et 2. Si l'on veut diffuser un court extrait, on privilégiera soit le film de Cecil B. DeMille, très réussi d'un point de vue narratif et esthétique et moins violent que les westerns récents mais qui n'a pas de lien avec les

Lettres, soit *Buffalo Girls*, une mini-série en deux parties²², tout public, qui ne présente aucune originalité dans la mise en scène et la réalisation mais qui permet des liens avec notre texte en raison de la voix off de Jane-Angelica Houston, qui intervient régulièrement comme narratrice de lettres adressées à Janey²³.

Deux vidéos très courtes peuvent être diffusées dans leur intégralité en classe : l'une, disponible sur le site de l'INA²⁴, est la présentation (un peu précieuse) de la première édition Rivages des *Lettres* (sans aucune remise en cause de leur attribution à Calamity Jane), l'autre, disponible en visionnage sur le site d'Arte, est une présentation générale – moderne, dynamique et humoristique – du personnage. Les deux vidéos sont complémentaires. La diffusion de la première vidéo peut être suivie d'une rapide discussion sur les quatrièmes de couverture des deux éditions Payot, qui permettent de bien voir que notre vision de l'œuvre a changé et que règne désormais « l'ère du soupçon » concernant l'auteur des *Lettres*.

Un complément très intéressant à la lecture personnelle ou collective des *Lettres à sa fille* peut se trouver dans la diffusion de courts extraits de la captation d'un spectacle de 2012 au Lucernaire où les lettres étaient récitées, jouées, par une

22. Cette mini-série de 1995 est adaptée du roman du même nom sorti en 1990 et écrit par Larry McMurtry. Elle a été amputée ensuite de presque une heure, semble-t-il, pour être commercialisée comme un « film de télévision » en une partie (nous n'avons eu accès qu'à cette version). Cette biographie fictive a été publiée en français sous le titre *La Ballade de Calamity Jane*, aux Presses de la Cité en 1992. Elle est très largement inspirée des *Lettres à sa fille*, y compris d'un point de vue générique car le roman est entrecoupé de lettres adressées à Janey. Les « Buffalo Girls » du livre, parce qu'elles côtoient Buffalo Bill, sont, outre Calamity Jane, son amie Dora Dufran et Annie Oakley.

23. Dans la VF, le film commence ainsi : « Chère Janey, dans mes jeunes années, avant que tu ne sois née... » : parmi les œuvres citées dans la note 10, c'est bien la seule cette œuvre dont l'histoire est centrée sur la figure maternelle. On peut retenir les passages sur la naissance de Janey (33'), son abandon au capitaine (35'), la première mise en scène de Jane écrivant les lettres avec son encre qui gèle (52'), dont nous transcrivons une partie du texte de la voix off : *Janey chérie, Ce sacré froid est insupportable. Je dois mettre l'encre dans le pot de café pour la dégeler sinon elle devient comme de la pierre. Mais il faut que j'écrive ces lettres pour que tu puisses en savoir un peu plus sur moi. [...] Quand on passe son temps à errer comme je le fais, on peut mourir très vite. Une gentille petite fille comme toi ne doit pas lire tout ça. Mais plus tard, quand tu seras grande, j'espère que tu pourras lire ces lettres et que tu apprendras qui était ta mère. Martha Jane.*

24. Les conditions d'utilisation des vidéos de l'Institut National de l'Audiovisuel sont précisées sur le site : URL <<http://www.ina.fr/pages-carrefours/conditions-generales-d-utilisation>>. Il est ainsi indiqué qu'il est permis à l'enseignant de diffuser ce type de « contenu audiovisuel et sonore », en visionnage direct sur le site ou après téléchargement (ce qui est le plus pratique pour éviter les incidents dus aux problèmes de connexion) mais cette autorisation ne vaut que « dans le cadre strict des cours, examens et ateliers pédagogiques [...] dispens[és] en classe, à l'exclusion de tout autre type de représentation auprès de [ses] élèves ou d'un autre public. Cette faculté ne concerne pas les autres documents et produits proposés par l'éditeur (DVD, phonogrammes, ouvrages écrits, produits multimédias...) et les produits dits de photo édition. »

narratrice seule sur scène²⁵, à partir du texte de la 2^e édition Payot. Un spectacle du même genre (lecture théâtralisée par une narratrice-actrice) a eu lieu en 2009, avec la compagnie de la Mine d'Or²⁶ ; des extraits sont disponibles sur Internet mais il n'existe pas de DVD commercialisé, à notre connaissance. On peut d'abord solliciter les élèves pour savoir comment ils feraient pour concevoir un spectacle à partir du texte des *Lettres* ; on peut leur montrer ensuite des extraits en cohérence avec les lettres étudiées en classe. Le choix artistique de la lecture théâtralisée peut être comparé à un extrait de la pièce, très différente, de Jean-Noël Fenwick²⁷, *Calamity Jane* (un « western tragi-comique » selon l'auteur), dont la nouvelle version a fait l'objet d'un bref reportage au journal télévisé, ce qui offre également une ressource pour « L'Éducation aux Médias et à l'Information » (EMI) au collège, inscrite désormais dans la loi d'orientation et de programmation²⁸.

 BARROT Olivier (présentation), *1 livre 1 jour n° 1593 – Calamity Jane : Lettres à sa fille*, France 3, 1997, 2'. Disponible sur URL : <<http://www.ina.fr/video/CPC98000810>> (consulté le 23 février 2014). Sur la 1^{re} édition Payot.

DRONET Simon (graphisme), *Metropolis – La Petite Histoire de Calamity Jane*, Arte, 2010, 2'37. Disponible sur URL : <http://videos.arte.tv/fr/videos/la_petite_histoire_de_calamity_jane--3572942.html>

25. Catherine Rétoré dans le spectacle *Lettres de Calamity Jane à sa fille* (mise en scène : Gérald Chatelain), Compagnie d'Après la pluie, Théâtre Lucernaire, 2012.

26. Dominique Birien dans *Calamity Jane. Lettres à sa fille* (mise en scène : Carole Drouelle et Dominique Birien), Compagnie de la Mine d'Or, L'Auguste Théâtre, 2009. Les deux pièces reposent sur la 2^e édition Payot.

27. La pièce a été créée en 1992, avec Agnès Soral dans le rôle de Calamity Jane lors de la première mise en scène (de Jacques Rosny) au Théâtre Montparnasse ; elle a été montée à nouveau en 2012 au Théâtre de Paris par Alain Sachs, avec Clémentine Célarié dans le rôle-titre. L'intégralité du texte de Fenwick est disponible dans la revue *L'Avant-scène théâtre* n° 901, janvier 1992, p. 3-44. On y lit, à la page 21, un lien net avec les *Lettres* (l'édition de 1979 ou de 1981) à l'acte I scène 8 puisque l'incipit de la première lettre est intégré, sous une forme légèrement modifiée, à une réplique de Jane : « JANE.- [...] Allez je te laisse lire ton journal. (*Elle sort de ses affaires un album relié de cuir, un encrier, une plume et se met à se concentrer, bien que bâillant de fatigue. On entend une voix off, sa voix et ce qu'elle écrit*) « Janey chérie, ceci n'est pas censé être un journal et il se peut que ça ne parvienne jamais dans tes mains mais j'aime t'imaginer en train de le lire quand je me serai éteignée... éteignée... éteigne... (*Elle barre*) quand je serai morte. Je suis seule ce soir et fatiguée (*Elle s'arrête, se frotte les yeux, repart*) C'est ton anniversaire. Tu as quatre ans aujourd'hui mon biquet ! Déjà ! Papa Jim m'a envoyé ta petite photo... Des larmes me viennent... *Elle embrasse la photo.* » Dans le cadre d'une réflexion sur les spécificités du texte théâtral, il pourra être intéressant de faire lire cet extrait aux élèves, en s'attachant notamment aux didascalies.

28. L'EMI est l'un des axes prioritaires de la refondation de l'École et prend place dans la nouvelle « stratégie numérique » du Ministère de l'Éducation Nationale.

(consulté le 23 février 2014). À la suite de la 2^e édition Payot et de l'ouvrage documentaire de Gregory Monro.

TÉZÉ Sébastien (réalisateur) et CHATELAIN Gérald (metteur en scène), *Lettres de Calamity Jane à sa fille* (captation du spectacle en public), Paris, L'Harmattan/le Lucernaire/Compagnie d'Après La Pluie, 2012, 67'. Avec comme texte la 2^e édition Payot. HARDY Rod, *Buffalo Girls*, CBS Entertainment Production, 180' (VO) / 157' (VF), 1995. BFM TV.com, journal télévisé, sujet « Calamity Jane, le western reproduit au théâtre », 1'28. Disponible sur URL : <http://www.dailymotion.com/video/xos4lj_calamity-jane-le-western-reproduit-au-theatre_news> (lien publié le 17 février 2012 et consulté le 23 février 2014).

Ajoutons ici quelques informations juridiques sur la possibilité de diffusion de ces médias dans le cadre de l'exception pédagogique. En cas de doute, on peut consulter un correspondant du CLEMI, le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information. Pour les extraits de France 3, Arte et BFM TV, les vidéos peuvent être diffusées en intégralité car la date de diffusion de l'émission et la chaîne permettent de voir qu'elles proviennent d'un service de communication non payant (mode hertzien, analogique ou numérique, et/ou TNT gratuite²⁹). Pour les DVD édités dans le commerce, la longueur de l'extrait est limitée à six minutes mais ne peut dépasser le dixième de la durée totale de l'œuvre.

Chansons (par interprète et par ordre chronologique)

Comme pour la lecture de l'image des figures 1 et 2, il est possible d'ouvrir la séquence avec une séance sur le portrait de Calamity Jane dans la chanson francophone. Nous proposons de faire écouter les chansons, en distribuant ou en affichant les paroles. Retour sur les impressions des élèves après chaque chanson : « quelles ressemblances et quelles différences voyez-vous entre les chansons ? Quelle impression avez-vous sur le caractère du personnage et qu'apprenez-vous de sa vie ?

29. En cas de doute sur le statut d'une chaîne (gratuite ou payante), on pourra procéder à une vérification sur le site du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel. URL : <<http://www.csa.fr/Television/Les-chaines-de-television/Les-chaines-hertziennes-terrestres>> (consulté le 23 février 2014).

Quelle chanson vous semble donner la vision la plus complète du personnage ? ». On peut aussi choisir de ne retenir que certaines chansons si l'on ne veut pas s'attarder sur cette activité. On se reportera alors aux trois premières chansons d'Anne Sylvestre sur les quatre citées ci-dessous (le spectacle musical de 1989 en compte en fait quatorze³⁰), et aux chansons plus récentes de Maya Barsony (2008) et Camélia Jordana (2010)³¹. Et s'il faut n'en retenir qu'une, ce sera la « Ballade de Calamity Jane » d'Anne Sylvestre, qui offre le texte le plus riche et le plus complet, comme un reflet de l'engagement de l'auteur-compositeur-interprète féministe pour une figure de femme qui l'a marquée à la lecture des *Lettres à sa fille*.

On peut travailler de manière aisée sur quelques notions narratives et énonciatives en lien avec l'image de Calamity Jane qui nous est offerte en demandant aux élèves de préciser qui chante l'histoire et comment ils le savent. On obtient la typologie suivante :

Des femmes chantent ou incarnent Calamity Jane :

Narrateur extérieur à l'histoire avec Jane = 3^e pers. sg. : Annie Cordy.

Narrateur extérieur à l'histoire avec Jane = 2^e pers. sg., pour instaurer un dialogue plus intimiste : Maya Barsony.

Narrateur qui fait non seulement partie de l'histoire mais raconte même sa propre histoire (pour une identification plus forte) avec Jane = 1^{re} pers. sg., pour l'expression directe de l'intime : Anne Sylvestre, Camélia Jordana.

Des hommes chantent Calamity Jane :

30. En 1989, Anne Sylvestre joue et chante au Bataclan dans le spectacle *La Ballade de Calamity Jane*, une pièce de Jean-Pierre Léonardini, mise en scène par Viviane Theophilides, dont elle a écrit les 14 chansons (nous avons pu en écouter neuf). Les quatre chansons retenues parlent : pour la 1^{re}, de l'enfance, de Bill Hickock, son grand amour, de son surnom de « reine des plaines », des caravanes et des trains, de ses célèbres photos, de ses difficultés financières, de ses rapports conflictuels avec les femmes de Deadwood et de son autobiographie ; pour la 2^e, des difficultés pour élever sa fille Janey ; pour la 3^e, de son cheval adoré, Satan ; pour la 4^e, de la mort de Bill Hickock, de l'adoption de Janey et de sa vieillesse solitaire.

31. Les deux chansons évoquent la vie difficile dans le Far West pour Jane et la 1^{re} évoque l'abandon de sa fille. Nous n'avons pas retenu *La Ballade de Calamity Jane* d'Alain Bashung, Chloé Mons et Rodolphe Burger, sortie en 2006, plus difficile d'accès pour des élèves de collège, mais les *Lettres à sa fille* sont revendiquées comme l'une des sources d'inspiration de cet album-concept, où Bashung et sa femme se font narrateurs de leur propre histoire et des liens intimes du couple, par identification à Wild Bill et Jane, avec l'utilisation des 1^{re} et 2^e pers. sg.

Narrateur qui fait partie de l'histoire et raconte sa propre histoire liée à celle de Jane (celle d'un amant qu'elle a abandonné), avec personnage anonyme = 1^{re} et Jane = 2^e pers. sg. : Jean-François Coen.

Comme pour les portraits proposés avec un kaléidoscope d'images, l'impression qui se dégage de ces portraits en musique est que l'on n'a pas *un* personnage de Calamity Jane mais plusieurs, très différents, en fonction des sources littéraires et historiques utilisées (ou pas).

Il nous est impossible de reproduire ici, pour des questions de droits d'auteur, l'intégralité des paroles des chansons évoquées dans l'article. Mais elles peuvent facilement être retrouvées sur Internet ou retranscrites à l'écoute.

🎧 CORDY Annie, « Calamity », *Indien vaut mieux que deux tu l'auras*, CBS records, 1970. Paroles de Jacques Mareuil, Jean Le Poulain et Jean Street ; musique de Joss Baselli et Armand Canfora. Éditeur : Cooreman Leonia.

BEUGRAS ANNE (dite SYLVESTRE Anne), « Ballade de Calamity Jane » (4'07), « Berceuse en hiver » (2'39), « Viens, Satan, on nous attend » (1'32), « Regarde-toi, vieille bête » (2'37), *La Ballade de Calamity Jane*, EPM/Universal, 1989. Paroles et musique d'Anne Sylvestre.

COEN Jean-François, « Calamity Jane », *Vive l'amour*, Naïve, 2004. Paroles et musique de Jean-François Coen. Éditeur : Birdie Num Num.

BARSONY Maya, « Calamity Jane », *Femme d'extérieur*, RCA/Sony, 2008. Paroles : Maya et Pierre Barsony ; musique : Thierry Stremler. Éditeurs : Blonde Music et Because Éditions.

JORDANA Camélia, « Calamity Jane » (3'42), *Camelia Jordana*, ou clip (4'02), réalisation Jean-Marie Antonini, Sony Music (Jive/Epic), 2010. Paroles et musique d'Abel K1. Éditeur : French Flair Entertainment.

Dans le cadre de l'exception pédagogique, l'enseignant peut légalement diffuser l'intégralité de ces chansons. Cette autorisation de diffusion dans un cadre pédagogique nous a été confirmée par la Société des Auteurs Compositeurs et

Éditeurs de Musique (SACEM). C'est également au catalogue de la SACEM que l'on se fiera pour indiquer les ayants droit si l'on utilise des extraits d'autres chansons en classe³².

Roman jeunesse

On proposera comme lecture cursive en fin de séquence un roman jeunesse accessible à partir de 12 ans selon l'éditeur (mais cela nous semble un peu jeune, la classe de 4^e semble plus adaptée). L'illustration étonnante (un gant de boxe recouvert d'un tissu où l'on distingue des cœurs) et le titre mystérieux ne manqueront pas de susciter des hypothèses de lecture très diverses que seule une lecture attentive de l'œuvre pourra orienter.

📖 PONCHEVILLE Alice (de), *Calamity Jane avait deux filles*, Paris, L'École des Loisirs, coll. « Médium », 2007, 214 p.

Le questionnaire de lecture suivant pourra être proposé³³ :

Pourquoi le roman porte-t-il ce titre ?

À quels moments de l'histoire parle-t-on de Calamity Jane ?

À quel(s) livre(s) de ou sur Calamity Jane est-il fait allusion ?

Quels liens cela a-t-il avec les personnages du roman ?

À quels endroits du roman avez-vous trouvé des extraits des Lettres à sa fille ?

Calamity Jane est un personnage si riche que ces quelques pages ne peuvent prétendre à l'exhaustivité sur le sujet mais nous espérons avoir suffisamment montré tout l'intérêt que peut trouver un enseignant en collège à intégrer dans sa programmation annuelle une séquence sur les *Lettres à sa fille*, en s'appuyant sur les nombreuses ressources originales à sa disposition, et tout particulièrement les bandes

32. URL : <<http://www.sacem.fr/oeuvres/oeuvre/index.do>>.

33. La citation liminaire et les pages 130-132, 138-139, 142-146, 164-165 et 171-173 sont à retenir plus particulièrement.

dessinées et les chansons, deux arts qui ne sont pas suffisamment utilisés en cours de français.

Mais la bande dessinée est un genre en soi, une forme littéraire et graphique complexe dont la richesse justifie qu'elle ne soit pas systématiquement cantonnée à une fonction didactique (ou même illustrative, comme dans trop de manuels) et subordonnée systématiquement à une autre œuvre littéraire qui légitimerait alors seulement sa présence en classe. On peut ainsi faire un autre choix pour la séquence, celui de l'étude d'une bande dessinée comme œuvre intégrale, en retenant pour la lecture analytique l'album *Calamity Jane* de Lucky Luke, qui fait partie du patrimoine de la BD, et en utilisant des extraits des *Lettres à sa fille* et des autres œuvres littéraires et artistiques comme documents complémentaires.

Bibliographie complémentaire :

Calamity Jane et le Far West

Émission de GELINET Patrice, avec Gregory Monro (invité), *2 000 ans d'Histoire*, France Inter, émission du 8 décembre 2010. Durée : 28'06. Disponible sur : <http://www.2000ans.com/2010/12/08/calamity-jane/> (consulté le 8 février 2014).

Émission de VARIER Zoé, avec Gregory Monro (invité), *L'Heure des rêveurs*, France Inter, émission du 7 février 2014. Durée : 49'10. Disponible sur : <http://www.franceinter.fr/emission-lheure-des-reveurs-mais-qui-etait-calamity-jane>.

AMEUR Farid, *Héros et Légendes du Far West*, Paris, François Bourin Éditeur, 2012, p. 112-119.

FOHLEN Claude, « FAR WEST », *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/far-west/> (consulté le 15 janvier 2014).

GOAVEC Rémy et MONRO Grégory, « Calamity Jane, une féministe au Far West », *Les Personnages de Lucky Luke et la véritable histoire de la conquête de l'Ouest. Les événements qui ont inspiré Morris et Goscinny*, hors-série *Historia*, juillet 2013, p. 78-87.

JACQUIN Philippe, *Vers l'Ouest : un nouveau monde*, Paris, Gallimard, coll. « Découvertes Gallimard/Aventures », 1987.

RIEUPEYROUT Jean-Louis, *Histoire du Far-West*, Paris, Tchou, 1967.

Bande dessinée et didactique de l'image

Ministère de l'Éducation Nationale et Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, *Médias & Informations, on apprend ! Édition 2013-2014* [dossier d'Évelyne Bevort, Éric Bonneau *et al.*], Paris, CNDP-CLEMI, 2013. Disponible sur URL :

<http://www.cleml.org/fichier/plug_download/46655/download_fichier_fr_medias_information_2013.14.pdf> (consulté le 8 février 2014).

Dossier *À l'école de la bande dessinée*, *Cahiers pédagogiques*, n° 506, juin 2013, p. 10-57.

GUYON Laurent, « Le western en bande dessinée », dossier *Bande dessinée et littérature graphique – Lire au collège*, n° 75, SCÉREN-CRDP Grenoble, hiver 2006, p. 15-22.

PEETERS Benoît, *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 2005.

POSLANIEC Christian, « Bande dessinée et littérature », dossier *La Bande dessinée jeunesse à l'école et au collège – L'École des lettres 2012-2013*, n° 3, décembre 2012, p. 3-23.

QUELLA-GUYOT Didier, *Explorer la bande dessinée*, Marcinelle, Dupuis/SCÉREN-CRDP Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe », 2004.

ROSENFELD Judith, « Lire une œuvre complète en BD – *Le Démon des glaces* de Jacques Tardi », dossier *BD et album en classe – Lire au lycée professionnel*, n° 49, SCÉREN-CRDP Grenoble, automne 2005, p. 5-15.

TABUCE Bernard, « Une urgence iconologique qui dure : l'enseignement de la BD dans les manuels de collège », dans ROUVIÈRE Nicolas, *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, coll. « Didaskein », p. 25-44, 2012.

THIÉBAUT Michel, *Pour une éducation à l'image au collège*, Besançon, CRDP Franche-Comté/Paris, Hachette, 2002.

ÉDUCATION À L'IMAGE, ÉDUCATION PAR L'IMAGE : L'OPÉRATION LYCÉENS ET APPRENTIS AU CINÉMA

VIRGINIE LARRÈRE

PROFESSEUR DE LETTRES CLASSIQUES

LYCÉE SAINT JOHN-PERSE, PAU

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/121>

Le dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma », qui perdure depuis 1998, permet aux lycéens de découvrir et d'étudier des œuvres cinématographiques. Après un bref historique de l'opération, nous verrons ses modalités. La philosophie du dispositif amène à considérer l'œuvre cinématographique comme objet d'étude à part entière. A l'intérieur du cours de français comment faire la part entre éducation à l'image et éducation par l'image ? Quelles exploitations des projections peut-on mener dans le cours de Lettres ? Comment articuler enseignement du français et enseignement en histoire des arts ?

Cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma, Éducation à l'image

Depuis 2008, les textes préconisent l'enseignement de l'histoire des arts de la maternelle au lycée. Tous les enseignants sont invités à y prendre part, quelle que soit leur matière. Le professeur de Lettres occupe un rôle important dans cet enseignement dans le secondaire. Six grands domaines apparaissent dans le programme, parmi lesquels « les arts du visuel », dont le cinéma n'est qu'un des possibles parmi de nombreux autres. Alors pourquoi s'attarder sur ce point ? Tout d'abord, le 7^e art est plus facilement étudié en classe que l'illustration ou les montages photographiques. Il semble plus démocratisé et donc plus facile d'accès. Matériellement parlant, les cinémas sont suffisamment répandus pour permettre à tout professeur de s'y rendre avec ses élèves. Enfin, leur attrait spontané pour cet art en facilite l'étude.

L'ambition des programmes en matière d'enseignement d'histoire des arts incite les enseignants à s'interroger sur la mise en place de dispositifs pédagogiques facilitant l'acquisition de ces compétences. Comment permettre aux élèves de connaître à la fois

un certain nombre d'œuvres [...], des méthodes d'analyse des œuvres d'art, des mouvements artistiques, des styles, des auteurs, des repères artistiques, historiques, littéraires, scientifiques, des métiers relevant des secteurs artistiques et culturels, [...] [d'acquérir] des capacités à écouter, observer une œuvre d'art, à identifier leurs caractéristiques fondamentales, les situer dans le temps et l'espace, fréquenter seul ou accompagné des [lieux artistiques], participer à des débats portant sur les arts [...], [d'adopter] des attitudes impliquant sensibilité et créativité artistiques, curiosité et ouverture d'esprit, concentration et motivation, esprit critique ?

À première vue cela semble impossible si l'on considère qu'il faut en parallèle réaliser le programme – non moins ambitieux – de français. Toutefois, tous les professeurs doivent endosser cette tâche et cela répartit donc les objectifs. Ensuite, l'on peut bien entendu articuler les deux enseignements. Comment concilier enseignement du français et enseignement de l'image en particulier sans confondre l'éducation à l'image avec l'éducation par l'image ?

Le dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma » nous invite justement à étudier l'œuvre cinématographique pour elle-même. Après un bref rappel de l'histoire

du dispositif et de ses modalités, nous nous interrogerons sur la philosophie de ce dispositif, avant d'évoquer des situations concrètes de mises en place pédagogiques pour l'étude des œuvres cinématographiques projetées.

1. LE DISPOSITIF LYCÉENS ET APPRENTIS AU CINÉMA

1.1. Historique

Le ministère de l'éducation nationale cherche depuis plusieurs années à développer des actions autour de l'audiovisuel en complément des enseignements effectués en classe.

Le Centre National du Cinéma et de l'image animée¹ propose depuis 1989 aux élèves de découvrir des films « patrimoniaux et contemporains ». Lancée en 1989 en collège, l'opération « Collège au cinéma » se poursuit en 1994 à l'école primaire et maternelle, « École et cinéma » pour enfin atteindre les classes de lycée en 1998 « Lycéens et apprentis au cinéma ». Parmi les dispositifs d'éducation à l'image, elle semble une des plus pérennes, aux côtés des festivals de Sarlat (depuis 1991) et de Montpellier (depuis 1992). Cependant, ces deux manifestations ne s'adressent qu'à un public restreint d'élèves issus de classes littéraires.

L'on peut noter encore l'existence du prix Jean Renoir des lycéens (une classe par académie seulement) et du prix de la critique, lancé seulement en 2013. Enfin, l'on ne peut que déplorer la disparition de la plateforme « Ciné-lycée » au 1^{er} juillet 2013, élaborée en partenariat avec France Télévisions en 2010. Tous les établissements qui le souhaitent pouvaient proposer cinq à six séances de cinéma trimestrielles à tous les élèves volontaires. Puis une discussion, organisée par un « référent culture » de l'établissement, suivait la projection, pouvant prendre appui sur la notice pédagogique fournie systématiquement pour chaque œuvre sur la plateforme. « Les difficul-

1 Centre National du Cinéma et de l'Image Animée. <http://www.cnc.fr> (consulté en janvier 2014).

tés de mise en œuvre et le coût très élevé du dispositif au regard du faible usage par les lycéens »² ont conduit à interrompre le dispositif.

1.2. Modalités

L'opération Lycéens et apprentis au cinéma existe grâce à un partenariat entre le ministère de l'Éducation Nationale, les régions et les DRAC³. Un comité de pilotage (le Conseil Régional, la DRAC, le coordinateur régional, la DAAC⁴, un IPR⁵, des enseignants et des exploitants de salles) procède au choix des films qui seront proposés aux établissements parmi une sélection du CNC.

Les établissements qui souhaitent participer au dispositif doivent simplement s'inscrire auprès de la coordination régionale. Ils seront mis en relation avec le cinéma d'art et d'essai le plus proche qui adhère au cahier des charges du dispositif.

Au cours de l'année, chaque élève inscrit assistera gratuitement à trois projections parmi les films sélectionnés et bénéficiera de l'accompagnement pédagogique des professionnels de la salle et des enseignants engagés dans le projet. Des fiches pédagogiques sont distribuées aux élèves et des livrets d'exploitation de l'œuvre sont mis à la disposition des enseignants. Le site du CNC regroupe ces fiches.⁶

2. UNE OPÉRATION PARTICULIÈREMENT ADAPTÉE AU COURS DE FRANÇAIS

2.1. Philosophie du dispositif

Si un tel dispositif perdure depuis des années alors que l'accès au numérique et plus particulièrement aux œuvres cinématographiques à domicile est sans cesse facilité, l'on peut légitimement s'interroger sur les fondements et objectifs de l'opération « Lycéens et apprentis au cinéma ».

Amener les élèves au musée pour les sensibiliser au contact d'œuvres originales constitue un objectif pédagogique évident lorsqu'on observe le pourcentage de

2 Plateforme Culture Lycée. <http://www.cinelycee.fr/> (consulté en janvier 2014).

3 Direction Régionale des Affaires Culturelles.

4 Délégation Académique à l'éducation Artistique et Culturelle.

5 Inspecteur Pédagogique Régional.

6 <http://www.cnc.fr/web/fr/lyceens-et-apprentis-au-cinema1> (consulté en janvier 2014).

fréquentation de ces lieux par les adolescents. L'école peut dans la plupart des cas se vanter d'initier les élèves à cette pratique. Il n'en va pas de même pour le cinéma. Même si les partenariats du dispositif sont développés avec des salles de cinéma estampillées « d'art et d'essai »⁷, les adolescents d'aujourd'hui fréquentent des salles de cinéma, connaissent ces lieux, leurs codes et surtout possèdent une culture cinématographique que l'on ne peut occulter. Le but affiché d'un tel dispositif ne peut en aucun cas être la découverte du 7^e art. Mais alors, quel intérêt y a-t-il pour ces jeunes à se rendre au cinéma dans un cadre scolaire ?

L'intérêt principal semble résider dans l'accompagnement proposé aux élèves pour accéder à des œuvres qu'ils n'auraient pas approchées hors contexte scolaire. Mais ce serait là afficher qu'il y aurait une « bonne culture » cinématographique en regard d'une culture de bas étage. Or les adolescents ont une culture et des pré-acquis que l'on ne peut nier si l'on veut les faire progresser vers un second niveau de lecture des œuvres pour « goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art »⁸. Un nouvel obstacle à franchir : comment concilier une attente de plaisir et l'étude systématique qui semble annihiler toute distraction ? Si l'on ôte à l'art son pouvoir d'évasion du réel, la dimension esthétique ne peut que nous échapper. Habitué au genre, les élèves ont de grandes facilités à exprimer leurs ressentis. Et discuter de l'émotion esthétique permet de réifier et donc d'objectiver l'œuvre. Ici peut prendre place l'étude plus approfondie. Si l'enseignant se présente comme détenteur d'un savoir, les élèves resteront perméables à son analyse, si intéressante soit-elle. Faire confiance aux élèves pour percevoir les effets d'une œuvre cinématographique crée les fondations d'une transmission réussie en éducation artistique, quel que soit le domaine concerné. On ne peut dissocier l'œuvre de l'émotion qu'elle suscite pour

⁷ *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*, Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008, p 3.

⁸ *Ibid.* p . 2.

atteindre « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte »⁹.

Un autre aspect mériterait que l'on s'interroge. Les textes intitulent cet enseignement « éducation à l'image » et non « éducation par l'image ». Il s'agit donc, comme nous l'avons démontré ci-dessus, d'étudier l'œuvre en tant qu'objet, pour elle-même, et non de l'asservir à un quelconque objectif pédagogique détourné. Dans le cours de français, la tentation est grande d'utiliser le film comme simple adaptation d'une œuvre littéraire. La comparaison peut être extrêmement riche pour faire saisir des notions de registres ou de narratologie. Cependant, le dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma » vise à donner aux élèves des clés d'interprétation du genre cinématographique en tant qu'objet d'étude et non en tant que simple prétexte. Le langage cinématographique possède son propre intérêt et représente un sujet d'étude en soi. En cela, il n'est nul besoin de chercher à raccrocher à une notion du programme de Lettres le film qui intervient de manière inopinée dans le déroulement de la progression annuelle. L'éducation artistique « ne constitue pas nécessairement un ensemble séparé »¹⁰. Le terme « nécessairement » ouvre la possibilité d'un décrochage dans la continuité de la programmation annuelle.

Il s'agirait donc, à travers le plaisir et l'émotion esthétique ressentis par les élèves, de dévoiler les codes de ce langage particulier de l'image aux yeux de spectateurs déjà assidus.

2.2. Des exemples d'approche au sein du cours de français

Voyons à présent comment cette approche peut être menée en classe.

Tout d'abord, il peut être intéressant en amont de la projection d'aborder l'œuvre et de mutualiser les horizons d'attentes des élèves. Le titre, l'affiche (présente sur les brochures distribuées aux élèves) ou encore la bande-annonce constituent de précieux moyens d'entrée dans l'œuvre. Laisser l'imaginaire des élèves s'évader sans

⁹ Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

¹⁰ Ibid.

restreindre le champ des réponses suscite chez eux la curiosité. L'on aura l'opportunité de revenir avec eux sur ces hypothèses après la projection pour les confirmer, les infirmer et discuter ainsi de la pertinence des choix de titre, affiche et bande-annonce dans une visée argumentative.

Lorsqu'on raconte des histoires aux jeunes enfants, la notion d'auteur leur est étrangère. Pourtant, ce qui ancre la narration dans le réel, c'est éminemment la conscience qu'une personne physique a produit ce récit. Il en va de même pour l'image mobile. Une simple recherche sur le réalisateur éclaire les élèves sur le type de film qu'ils vont découvrir. Ils seront préparés et donc plus réceptifs à l'œuvre. Quelques informations sur la filmographie situeront le titre dans une lignée, une chronologie, une logique de la production artistique.

Généralement, cette approche révèle une carence dans la connaissance des métiers du cinéma. Qui écrit ? Qui finance ? Qui filme ? Une rencontre avec un ou plusieurs professionnels éclairera concrètement cette problématique. Cela peut se dérouler au moment de la projection par exemple.

Enfin, comme pour les œuvres littéraires, il semble délicat de traiter une œuvre sans la replacer dans l'histoire des arts. Les clés d'une compréhension satisfaisante résident dans la capacité à contextualiser, à comparer une œuvre avec d'autres. Il faut abandonner tout de suite la prétention d'offrir une large culture mais cibler plutôt les éléments originaux que les élèves pourront ainsi apprécier lors de la projection.

En aval de la projection, proposer aux élèves d'écrire une critique du film présente l'avantage de laisser s'exprimer librement les individualités et les ressentis personnels. L'échange oral ne présente d'intérêt que s'il suit immédiatement la projection. Différé, il perd en spontanéité et se trouve modifié par des influences réciproques. De plus, les élèves les plus à l'aise à l'oral vont étouffer la parole des plus discrets. L'écrit personnel semble donc une alternative intéressante. A l'aide d'une visionneuse, on peut exploiter immédiatement les écrits produits en dissimulant le

nom de l'élève pour éviter toute gêne. En l'absence de cet appareil, on pourra envisager de scanner les écrits et de les projeter le cours suivant. Le support visuel retient davantage l'attention des élèves et on peut envisager des reformulations ou retouches immédiates.

Nul besoin de leur annoncer quelle est la scène culte du film. La plupart l'auront repérée et l'entrée dans son étude en sera facilitée. A travers la confrontation de leurs points de vue sur la scène, émergent des difficultés d'interprétation avantageusement élucidées par le collectif.

Pour approfondir, pourquoi ne pas lire quelques critiques issues de magazines cinéphiles ? Là encore, sensibilisés au genre de la critique pour l'avoir pratiqué eux-mêmes, les élèves se montreront plus réceptifs à cette lecture au premier abord complexe.

Un terme technique cité dans l'un de ces articles pose question ? C'est tout naturellement que l'on se réfèrera au site du Centre Images, proposé par la Région Centre¹¹ qui explique chaque notion en l'illustrant d'une vidéo analysée. Des exercices interactifs entérinent sur ce site chaque notion abordée.

Enfin, au terme de ce processus, les élèves exploiteront avec plus de plaisir la plaquette proposée par ÉCLA¹² et notamment l'analyse d'une séquence filmique souvent détaillée plan par plan en page 4. La meilleure manière d'intégrer les outils du genre reste cependant la mise en pratique, avec ou sans intervenant extérieur, comme nous y invitent les programmes « cette formation artistique [est] fondée sur l'exercice d'une pratique effective ». Nul besoin d'être formé pour cela. Les élèves devenus réalisateurs, par des tâtonnements, des erreurs et des essais successifs découvrent seuls l'envers du décor et la manière d'améliorer leur pratique.

Cette énumération d'approches de l'objet cinématographique est loin d'être exhaustive. Il s'agissait surtout de montrer comment traiter le film projeté en tant qu'objet d'étude.

11 <http://www.centreimages.fr/vocabulaire/> (consulté en janvier 2014).

12 Agence culturelle régionale pour l'écrit, le cinéma, le livre et l'audiovisuel.

3. UNE EXPÉRIENCE AU SEIN D'UNE CLASSE DE SECONDE

3.1. L'écriture au service de la compréhension du langage cinématographique : l'éducation à l'image

Au cours de cette expérience menée en milieu d'année dans une classe de seconde, il s'agissait de préparer les élèves à la projection du film *Morse*, réalisé par Tomas Alfredson en 2008. Dans cette œuvre, la bande-son joue sur l'alternance entre silences complets et bruitages déroutants. Afin de sensibiliser les élèves et d'attirer leur attention sur ce point, nous avons travaillé sur les rapports entre bande-son et image.

Selon le principe des pédagogies dites « actives », rien ne vaut l'expérience vécue par les élèves. Il faut chercher à ce que les élèves soient « acteurs » de leurs apprentissages. Voici le dispositif mis en place : la classe est divisée en deux groupes. Au premier groupe, on distribue une photographie couleur d'un homme seul, de dos, en arrière-plan d'un désert. Le deuxième groupe reçoit quant à lui une photographie en noir et blanc d'un paysage urbain, empli de lumières floues et de mouvements avec au premier plan un personnage seul. La consigne d'écriture est double : « Vous êtes le personnage de l'image que vous avez devant les yeux. Écrivez un texte à la 1^e personne expliquant les raisons de votre présence à cet endroit. Vous utiliserez le vocabulaire des sensations pour définir vos perceptions. » L'utilisation de la 1^e personne implique l'identification au personnage seul sur chacune des images, ce qui facilite ensuite l'expression des sensations. La contextualisation (« la raison de votre présence ») outre le fait qu'elle semble indispensable à tout récit de ce type, peut être source d'inspiration. Si l'on s'arrêtait là, il s'agirait d'un simple travail d'écriture dont le déclencheur serait une image. Puisqu'il s'agissait d'expérimenter les rapports entre image et bande-son, l'on propose aux élèves d'écrire suivant cette consigne sur différents morceaux musicaux (en version instrumentale) de tonalité plutôt gaie et entraînante, pendant douze minutes. Au terme de cette première écri-

ture, on échange les images entre les deux groupes et on expose les élèves à des musiques angoissantes ou tristes pour écrire un deuxième texte sur le même sujet.

On propose ensuite de confronter à l'oral les textes des élèves autour d'une même image. Pour plus de justesse et moins de retenue, le professeur peut lire lui-même les textes à haute voix. Il est tout de suite rendu évident qu'ils ont été très fortement influencés dans leur perception visuelle de l'image par la tonalité musicale écoutée au moment de l'écriture. On effectue une lecture de chaque avec la musique correspondante en fond. Image, bande sonore instrumentale et vocale (texte lu), on s'approche du cinéma. Reste à animer les images.

Pour accentuer la prise de conscience des élèves sur l'importance de la bande-son, on peut s'appuyer sur différentes vidéos disponibles sur Internet. Tout d'abord, la célèbre « Lettre de Sibérie »¹³, film documentaire réalisé par Chris Marker en 1957 présente trois fois la même prise de vue accompagnée de trois commentaires différents d'une voix-off. Glorification du régime socialiste, version plutôt neutre et critique du collectivisme se succèdent sans que les images soient modifiées. L'on peut donc « faire parler » les images comme on le souhaite. C'est exactement ce que viennent d'expérimenter les élèves sur une image fixe. Ainsi, ils sont extrêmement réceptifs et comprennent immédiatement ce dont il s'agit.

Puisqu'ils ont saisi que l'on peut manipuler les images grâce à la bande-son, il est temps de les amener vers d'autres moyens de modifier la réception d'une œuvre cinématographique, et ce, grâce au montage des images. La vidéo sur l'effet Kouletchov¹⁴ est un excellent support d'explication. Du nom du théoricien russe qui l'a mis en évidence, cet effet provient du montage de deux plans successifs qui créent une « illusion d'intentionnalité ». Dans l'exemple donné en 1922, Lev Kouletchov propose d'alterner le visage en gros plan impassible d'un acteur avec trois plans différents présentant une assiette de soupe, puis une petite fille dans un cercueil et enfin une femme allongée sur un canapé. Le spectateur a l'illusion que le visage du personnage

13 <http://www.youtube.com/watch?v=rIu0XglXfzw> (page consultée en janvier 2014)

14 http://www.youtube.com/watch?v=7mY1ITz_NPw (page consultée en janvier 2014)

passer par trois états différents, la faim, la tristesse et le désir. Pourtant, l'expression du visage n'a en rien changé puisqu'il s'agit du même plan. Placer les élèves dans la position du spectateur abusé, selon une méthode inductive, avant de leur révéler l'illusion, favorise la compréhension du processus.

Enfin, pour approfondir encore sur cette notion et découvrir dans le même temps un métier du cinéma peu connu des élèves, la vidéo du CLEMI¹⁵ appelée « Le monteur, un menteur »¹⁶, réalisée en 2008 par Jean-Sébastien Desbordes et John Paul Lepers, peut venir habilement clôturer la séance. Le titre de la vidéo peut être source d'une première réflexion avant même la projection. Pourquoi jouer sur la paronymie ? Qu'est le métier de monteur pour les élèves ? L'objectif est de faire acquérir aux élèves une posture critique face aux images et aux différents media. Cette vidéo peut y contribuer puisqu'elle montre l'envers du décor. Elle révèle toute la part de subjectivité et de manipulation qui se cache derrière un montage d'images et de bande-son. Est proposée une réflexion autour de l'influence de la bande musicale sur les mêmes images d'un reportage en Afrique, qui fait écho à l'expérience d'écriture vécue par les élèves. De plus, comme dans la « Lettre de Sibérie », on propose deux commentaires aux tonalités opposées sur les mêmes images qui modifient totalement la réception du spectateur. « L'objectivité est un but à poursuivre, mais comme la perfection, elle n'existe pas » conclut-on dans cette vidéo à caractère pédagogique.

Au terme de ce parcours inductif, les élèves ont expérimenté l'influence de la bande-son instrumentale et vocale sur la réception des images par le spectateur. Cette expérience a été entérinée par différentes vidéos illustrant ce propos. Face aux images, les élèves sont alors invités à être méfiants. Ils peuvent dissocier consciemment le visuel qu'ils perçoivent des sons qui l'accompagnent pour adopter une posture critique et non naïve. Lors de la projection du film *Morse*, ils pourront refaire l'exercice pour mieux saisir les choix opérés par le monteur et le réalisateur.

15 Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information.

16 <http://www.youtube.com/watch?v=fbuErg5yWQw> (page consultée en janvier 2014)

Le travail autour du film proprement dit se poursuivra à la suite de la projection par des exercices du type de ceux décrits dans la partie 2.2. Cependant, la tentation est grande dans le cours de français d'utiliser le film comme support ludique pour des apprentissages moins attrayants pour les élèves.

3.2. Le cinéma au service de l'écriture... ou comment pratiquer « l'éducation par l'image »

C'est ainsi que dans la suite de la séance, nous nous sommes laissés tenter par ce travers. À la fin de la séance décrite, les élèves sont repartis avec consigne de trouver pour le prochain cours cinq mots de vocabulaire des sensations pour chacun des cinq sens, soit vingt-cinq mots.

La séance suivante a débuté par un temps individuel d'écriture pour enrichir le texte écrit à l'aide des mots de vocabulaire trouvés, tandis que les deux images sont projetées au tableau. Durant les trente minutes dévolues à cette tâche, l'enseignant doit aider les plus faibles : là commence la différenciation pédagogique. Ces termes effraient souvent et laissent penser que pour s'adapter à l'hétérogénéité des élèves, il faudrait presque préparer une activité différente par élève. En réalité, proposer une aide à certains et laisser d'autres, plus à l'aise et autonomes, mener à bien la tâche seuls, est déjà une forme de pédagogie différenciée. Par ailleurs, pour des élèves qui éprouvent des difficultés à écrire, la liste de mots à insérer peut être un moteur de l'écriture. Il s'agit du principe de l'écriture sous contrainte proposé par l'OuLiPo¹⁷.

Ce travail ne sera pas évalué par une note chiffrée, les élèves le savent mais cela ne les empêche pas de travailler. Si la tâche proposée intéresse les élèves, s'ils perçoivent la possibilité de progresser, leur droit à l'erreur, nul besoin de donner une motivation extrinsèque sous la forme d'une note.

Dans cet esprit, on doit permettre à l'élève de revenir sur son travail pour l'améliorer. Trouver soi-même les erreurs dans un texte que l'on vient tout juste

17 Ouvroir de Littérature Potentielle

d'écrire est extrêmement difficile, même pour des écrivains aguerris. Dans ce cas, il nous faut trouver des biais pour aider les élèves dans cette tâche. Le plus simple semble l'échange de copies par binômes. Cela ne nécessite aucun mouvement dans la classe, aucune perte de temps, et l'échange avec l'élève assis à côté implique une confiance mutuelle déjà instaurée. En effet, les élèves craignent le jugement de l'autre, il semble donc plus facile d'être lu par un ami. Ce dispositif présente toutefois un écueil : deux élèves faibles côte à côte n'avanceront pas aussi vite que si chacun avait été à côté d'un élève plus avancé dans la connaissance de la langue. Si l'on imagine cette deuxième situation : l'élève plus à l'aise va souligner sans problème toutes les erreurs de l'autre tandis que l'élève plus faible partira de l'idée que tout est juste dans la copie présentée, cela ôte tout conflit sociocognitif au dispositif.

Lors de cet échange de copies qui dure dix minutes, la consigne est de souligner les erreurs supposées sans les corriger. Parfois les élèves hésitent, pensent avoir repéré une faute mais n'en sont pas certains. Il faut absolument ne pas répondre à leur sollicitation et les obliger à souligner cette erreur présumée. Ainsi pourra naître entre les élèves une discussion, une argumentation, une réflexion sur la langue. Dans le temps restant, chacun reprend donc sa copie pour l'améliorer en débattant avec l'élève correcteur.

Que d'élèves causant en même temps... Mais peut-on parler là de bavardages ? Ils discutent de la langue française, sont en désaccord à son propos, s'interrogent, se disputent même parfois ! Quelle récompense pour le professeur de français de voir ses élèves ainsi passionnés par l'orthographe ! On n'a pas à craindre ces moments de lâcher-prise où le volume sonore de la classe est certes supérieur, mais où la réflexion s'élève elle aussi à un niveau supérieur. Pour éviter tout débordement, ces séances doivent être très cadrées avec des objectifs clairs et énoncés face à la classe entière. Afin de guider cette correction, les élèves disposaient de fiches, distribuées au fil de l'année, à utiliser dans un ordre bien précis. Pour chaque point

ci-dessous, il faut relire le texte dans son entier, mais de manière analytique et non linéaire, ce qui multiplie les chances de débusquer les erreurs.

Exemple de fiche de travail :

Relire le texte écrit de manière linéaire avec un double objectif :

Repérer en les soulignant au crayon les mots dont on doute de l'orthographe

Vérifier la cohérence du texte.

2^e lecture : entourer tous les déterminants pluriel (les, des, leurs, ...) et vérifier systématiquement les noms, adjectifs et verbes correspondant à chaque déterminant pluriel.

A l'aide des frises, vérifier la concordance des temps.

A l'aide des tableaux, vérifier l'emploi des temps.

Pour chaque terminaison en « é », utiliser la méthode dans l'ordre (fiche : mordre / mordu, si aucun ne fonctionne regarder le pronom personnel : je > ai / ais, tu ais, il ait, nous ions, vous iez, ils aient).

Accorder chaque participe passé en « -é » : fiche accord du participe passé.

Vérifier dans le dictionnaire l'orthographe des mots soulignés au crayon.

Relire le texte à l'envers.

Le dernier point surprend toujours les élèves mais il permet de se concentrer véritablement sur la langue écrite en éludant le sens des phrases.

Et voilà comment on peut donner un exemple de dérive autour du dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma » ! Ou comment faire l'inverse de ce que l'on prône dans la deuxième partie de cet article...

Le film aura servi de prétexte au travail de grammaire, orthographe et conjugaison si cher au professeur de français... Toutefois, ce genre de travail n'est pas à écarter pour respecter à tout prix « l'éducation à l'image ». S'il s'accompagne d'un travail en amont sur l'œuvre cinématographique elle-même, pourquoi se priver d'un lanceur d'écriture comme l'image mobile ?

Au terme de cette réflexion, l'on ne peut qu'encourager les professeurs de Lettres à s'emparer de ce dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma », afin de compléter l'enseignement du français avec cet approfondissement artistique. Les démarches d'inscription sont aisées, le dispositif s'adresse à tous les lycéens auxquels le professeur souhaiterait offrir cette chance. Toutes les conditions semblent réunies.

Quant à la réticence de ne pas connaître soi-même le film, on a montré à travers différentes activités que nul n'est besoin d'avoir une connaissance approfondie de l'œuvre pour aider les élèves à en décrypter les codes. De plus, les enseignants engagés dans ce dispositif se voient proposer chaque année une formation de deux jours minimum pour parfaire leurs acquis.

Enfin, l'absence d'articulation avec la progression annuelle qui effraie ne doit pas inquiéter puisque d'instinct et spontanément, et même lorsqu'on cherche à étudier l'objet artistique pour lui-même, on en revient toujours à notre matière... Le lien s'établit de lui-même entre ces deux domaines constitutifs de l'histoire des arts.

ALEXANDRE Danièle, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, Paris, ESF éditeur, 2011.

BOURDIER Philippe, *Un grand écran pour les Lettres : le cinéma et l'enseignement du français*, Paris, L'Harmattan, 2008.

BUSSON Éric et PÉRICHON Dominique, *Le cinéma dans la classe de français*, Paris, Bertrand Lacoste, 1998.

CONDÉ Michel, *À l'école du cinéma : Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*, Paris, De Boeck, 2006.

HUET Anne, *Écrire avec le cinéma*, Paris, Gallimard Éducation, 2005.

HUSSON Jean-Marie, *Enseigner l'image, réflexions sur les enjeux et les méthodes de la communication pédagogique*, Paris, Sceren-Crdp, 2003.

JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin Cinéma, coll. « 128 », Paris, 1993.

« Éducation au regard : l'exemple du 7^e art : quand l'école fait son cinéma », *in Animation & éducation* (n° 229-230), juillet 2012.

THÉROUANNE Jean-Marc, « De Vesoul à Cannes, exploration du septième art en lycée », *in Inter CDI*, n° 226, Juillet 2010, p. 47-54.

PROGRAMMES, MANUELS SCOLAIRES, QUEL(S) CINÉMA(S) POUR LE COURS DE FRANÇAIS AU LYCÉE ? OBSERVATIONS CRITIQUES ET DIDACTIQUES

VANESSA LOUBET-POËTTE

DÉPARTEMENT DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN LINGUISTIQUE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/115>

À l'heure où les programmes d'enseignement du français intègrent et conditionnent la nécessité d'une ouverture de la discipline vers l'histoire des arts, il apparaît intéressant de se questionner plus particulièrement sur les rapports entre la littérature et le cinéma. Quelle place pour le septième art dans les programmes et les manuels scolaires ? S'agit-il de considérer le film, en héritage d'une tradition de représentation narrative littéraire, dans le seul rapport d'adaptation au texte ou y a-t-il une réelle place pour une analyse filmique et cinématographique à part entière ? Comment la formation littéraire des élèves peut-elle permettre de transposer des méthodes de lecture textuelle à l'image en mouvement ?

Cinéma, manuels scolaires, image fixe, adaptation

À l'heure où l'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement obligatoire du primaire et du secondaire, à l'heure où il intègre explicitement les programmes de l'enseignement du français¹ et à l'heure où il est une épreuve certificative pour le Diplôme National du Brevet, il est intéressant de se questionner sur la place de cet objet d'étude dans le cours de français. À l'heure aussi où, d'une manière moins institutionnelle, les élèves sont, dès leur plus jeune âge des « consommateurs » de l'image mobile, par le biais de la télévision, du grand écran ou des médias numériques, il nous a semblé opportun d'observer plus particulièrement les liens entre l'enseignement de la littérature et du cinéma. Le projet ainsi élaboré vise à établir un état des lieux de l'enseignement du cinéma via les premiers outils à disposition de l'enseignant de français, les programmes de l'enseignement et les manuels scolaires.

Avant d'analyser en détails les choix opérés par les concepteurs des programmes ou des manuels, il convient de poser quelques propositions préalables, voire quelques difficultés, que cette étude ne prétend pas ici résoudre, mais qui conduisent l'analyse didactique vers une réflexion plus vaste sur les genres et les modes d'expression et sur la transposition de concepts pour des élèves encore en apprentissage de techniques de lecture. Une telle entreprise invite de fait à questionner les limites des objets d'étude et des disciplines ainsi que les spécificités des regards posés sur les différents supports. Il s'agit donc d'étudier la pluridisciplinarité, lorsque l'on considère que l'analyse littéraire et l'analyse filmique permettent de rendre compte du traitement d'un même thème par exemple. Mais il faut aussi observer la logique d'écho transdisciplinaire à l'œuvre pour l'étude d'un objet qui n'appartient pas en propre à une discipline. La notion de personnage, par exemple, peut tirer profit d'une observation croisée dans le texte littéraire et dans la

¹ *Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 et *Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

représentation filmique. Aussi, si des méthodes d'analyse passent d'une discipline à l'autre et qu'elles s'enrichissent de ces échanges, on engage une réflexion interdisciplinaire : l'activité de « lecture » peut être appliquée aux deux supports (lecture du texte et lecture de l'image), elle articule des compétences et des connaissances communes et complémentaires.

Le cinéma est un objet d'étude autonome, intégrant le programme d'histoire des arts dans la section des arts visuels, selon la répartition préconisée par le Ministère de l'Education Nationale². Il peut ainsi être utilisé pour acquérir ou parfaire des réflexes d'analyse de l'image, comme la perspective, les couleurs, la composition picturale ou le montage, mais, en tant qu'art narratif, il occupe dans le même temps une place privilégiée pour travailler la question complexe de l'adaptation (notamment du roman ou du théâtre), et dans ce cas, il convient de se demander quelle est la littérature qui est ainsi étudiée et quels sont les procédés du texte littéraire ainsi mis en évidence. Nous avons choisi de circonscrire notre observation aux niveaux du lycée, pour lesquels le cinéma est en liaison plus ou moins étroite avec les objets d'étude principaux de Seconde et de Première pour devenir un objet d'étude à part entière en classe de Terminale Littéraire, dans le domaine « Littérature et langages de l'image », illustré pour l'année 2012-2013 par l'étude de *Zazie dans le métro*, le roman de Raymond Queneau et l'adaptation de Louis Malle. Il peut être dès lors intéressant de mesurer comment l'œil des élèves-spectateurs se trouve ainsi de mieux en mieux aiguisé et comment l'analyse filmique peut se spécialiser à mesure que les capacités d'analyse du texte et la réflexion de plus en plus globale sur la littérature nourrissent son esprit critique.

Il n'est pas demandé au professeur de français de disposer d'une « formation spécifique », il peut « suivr[e] ses goûts, se fond[er] sur sa culture personnelle, avec le souci constant d'enrichir celle des élèves³ » ; les programmes de l'enseignement, les

² <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/enseigner/sitographies/les-grands-domaines-artistiques.html> (page consultée le 13 juin 2013).

³ *Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français, op. cit.*, p. 4.

ressources d'accompagnement et les manuels scolaires lui offrent de multiples exemples de rapprochement des disciplines artistiques avec la littérature et deviennent, dans le cadre de notre étude, un corpus précieux, donnant l'occasion de comprendre les enjeux d'une démarche didactique et / ou institutionnelle.

L'association du cinéma à la littérature est en général dirigée vers trois problématiques, qui ne sont pas sans poser problème d'un point de vue théorique ou sémiologique si on s'intéresse spécifiquement au cinéma. Tout d'abord, la convocation de films sert fréquemment à illustrer la question des registres : les textes fantastiques trouvent de nombreux équivalents cinématographiques notamment dans la production contemporaine, le péplum convient pour mettre en sons et en images les caractéristiques du texte épique. Mais cette cohérence affichée entre la littérature et le septième art devrait, pour être absolument acceptable, tenir compte des difficultés de la classification générique du cinéma, qui résulte finalement moins d'une structuration formelle que d'une caractérisation extérieure utile à des fins économiques, sociales et communicationnelles pour mettre le spectateur dans une posture d'attente et de réception, voire plus trivialement, de consommation⁴. Un deuxième parallèle fréquemment établi entre littérature et cinéma est celui qui facilite l'étude de la notion de focalisation. Les outils de la narratologie pour l'analyse des points de vue et des modalités narratives développés par notoirement par Gérard Genette⁵ conviennent tout aussi bien au récit filmique. Les images et les sons rendent concrètes les instances énonciatives et leur position, par le recours aux changements d'échelle des plans, la caméra à l'épaule ou encore la voix *off*. Tout aussi bien, la réflexion sur la question du temps du récit peut se trouver facilitée par l'observation

4 Sur cette question, nous pouvons consulter l'ouvrage de Raphaëlle Moine, *Les Genres au cinéma*, Paris, Armand Colin, 2005. Pour une perspective plus didactique, nous mentionnons l'article de Philippe Bourdier, « La notion de genre cinématographique dans les manuels de français actuels : l'exemple du genre cinématographique entre stéréotypes et stéréotypage », *Stéréotypage et stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 3, *Éducation, école, didactique, Actes du colloque International de Montpellier*, sous la dir. de Henri Boyer, Paris, L'Harmattan, 2007 dont la lecture a inspiré la démarche comparative ici conduite.

5 Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

du montage cinématographique. Mais une vraie approche spécialisée envisagerait la question complexe de l'énonciation cinématographique⁶ ou inviterait à analyser avec autant de précision l'image et le son et considérer les effets de synchronisation⁷. Enfin, la troisième perspective de rapprochement est centrée sur le problème du réalisme et de la représentation du réel, on questionne bien souvent le film, après le texte, en termes de fidélité ou de conformité au réel. En l'absence d'une approche spécialisée, la réflexion risque de se confondre avec une appréciation axiologique de la légitimité et de l'efficacité d'une adaptation, quand l'histoire du cinéma depuis notamment la critique des années 60 et les films de la Nouvelle Vague⁸ invite à considérer avec plus de pertinence les enjeux de la transposition et la mise en évidence des moyens spécifiques à chacun des arts⁹.

On mesure bien ici que ces questions indépendamment du rapprochement entre la littérature et le cinéma sont d'une grande importance pour l'analyse filmique elle-même et qu'elles supposent non seulement la maîtrise des outils spécifiques à la littérature et plus particulièrement à la narratologie (registre, focalisation, représentation par le langage), mais aussi ceux plus spécifiques au film. Si ce niveau de spécialisation n'est pas attendu pour des élèves de lycée, et pour leurs professeurs, il n'en demeure pas moins une perspective intéressante pour rendre compte d'une démarche d'élaboration d'outils didactiques.

6 Elle fait l'objet d'une pluralité de traitements : linguistique (Christian Metz, *Le Signifiant imaginaire*, Paris, Union générale d'éditions, 1977), narrative (Jean Châteauevert, *Des mots à l'image, La Voix over au cinéma*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1996, André Gaudreault, *Du littéraire au filmique*, Paris, Armand Colin, 1999) ou matérielle (Christian Metz, *L'Énonciation impersonnelle ou le site du film*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991). Ces quelques références ne suffisent pas à évoquer le très large champ d'investigation relatif à cette question.

7 Des travaux spécialisés comme ceux de Michel Chion (*Un art sonore, le cinéma, Histoire, esthétique, poétique*, Paris, Cahiers du cinéma, coll. « Cahiers du cinéma Essais », 2003) ou de Thierry Millet (*Bruit et cinéma*, Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, 2007) sont sur ce point des ressources précieuses.

8 François Truffaut, « Une certaine tendance du cinéma français », *Les Cahiers du cinéma*, n° 31, janvier 1954.

9 Jeanne-Marie Clerc, *Littérature et cinéma*, Paris, Éditions Nathan, 1993 et plus récemment les recherches à visée intermédiatiques.

Afin de mieux mettre en évidence la place du cinéma dans les outils institutionnels et didactiques pour le cours de français, nous observerons successivement les programmes officiels et un corpus de deux manuels scolaires, avant d'évoquer le choix pour le programme de Terminale en vigueur en 2012-2013.

1. LE CINÉMA DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS

L'ouverture pluridisciplinaire est affirmée par les nouveaux programmes pour l'enseignement du français en Seconde et en Première :

Au lycée les enseignants de lettres doivent apporter leur contribution à l'enseignement de l'histoire des arts, dans le cadre des programmes de français [...]. L'enseignement de l'histoire des arts est transversal et trouve sa place dans l'ensemble des disciplines. Il est d'autant plus naturel que les lettres y prennent part, que la littérature occupe parmi les arts une place majeure et que son étude privilégie au lycée deux perspectives complémentaires : celle de l'histoire littéraire et celle de la caractérisation des grands genres¹⁰.

Le but visé est celui du « développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte¹¹ », il s'agit donc de donner aux élèves les compétences nécessaires pour la réception des œuvres, des repères pour l'histoire des formes et l'analyse générique et typologique. Mais est également soulignée l'importance de développer le goût et la curiosité, propices à solliciter progressivement chez les élèves l'autonomie et la posture critique.

Dans le détail des différents objets d'étude, la relation à l'histoire des arts est explicitée, en même temps que des arts spécifiques sont mentionnés comme particulièrement adaptés aux objectifs visés. C'est dans ces lignes, consacrées, après la présentation de chaque objet d'étude, à l'ouverture vers les autres disciplines artistiques, que l'on constate dans un premier temps la très faible place réservée au cinéma. Avançons ici une explication : la nouvelle architecture des programmes de français pour le lycée mettant en évidence la nécessité d'une considération historique

¹⁰ *Op. cit.* p. 10.

¹¹ *Ibid.* p. 2.

des œuvres, l'importance du repérage chronologique et de l'affiliation aux mouvements littéraires et esthétiques, il est donc impossible, en théorie, pour le cinéma d'être une perspective d'étude lorsque les œuvres sont antérieures au ^{xx}e siècle. Si cela a du sens du point de vue de la logique diachronique, on peut estimer que cela en a moins quand il est question aussi de se placer dans une autre perspective importante des programmes, synchronique, celle de la caractérisation des genres. Par exemple, les adaptations cinématographiques des romans réalistes du ^{xix}e siècle fournissent, si l'on dépasse la simple comparaison qualitative ou quantitative, de vraies opportunités de questionnement sur les enjeux de la représentation du réel, conformément à l'objet d'étude de la classe de Seconde (« Le roman et la nouvelle au ^{xix}e siècle : réalisme et naturalisme ») ou sur la notion de personnage, comme sont invités à le faire les élèves de Première (« Le personnage de roman, du ^{xvii}e siècle à nos jours »). C'est d'ailleurs pour cet objet d'étude, en Seconde ou en Première, que l'on retrouve le plus d'éléments dans les manuels, cet anachronisme n'étant pas pour le moins nuisible à la mise en évidence de caractéristiques narratives ou actanciennes du roman. Bien évidemment, les programmes sont une ligne directrice, ils restent à interpréter et à transposer pour la classe, les enseignants disposent d'autres ressources officielles dans des documents d'accompagnement¹² et surtout d'une marge de liberté confortable pour la composition des corpus d'étude.

Mais force est de constater que le cinéma est tout simplement absent de tous les objets d'étude de seconde : la peinture et la photographie sont sollicitées pour l'étude du « roman et la nouvelle au ^{xix}e siècle : réalisme et naturalisme », les langues et cultures de l'Antiquité pour l'étude de « la tragédie et la comédie au ^{xvii}e siècle : classicisme » et des « genres et formes de l'argumentation : ^{xvii}e et ^{xviii}e siècle » et la peinture et les arts visuels (sans que le cinéma ne soit explicitement mentionné) pour l'étude de « la poésie du ^{xix}e au ^{xx}e siècle : du romantisme au surréalisme ». En ce

¹² Mais la place du cinéma n'y diffère pas beaucoup.

qu'il entend favoriser pour la classe de Seconde les périodes historiques du XVI^e au XVIII^e siècle, le programme d'enseignement d'histoire des arts exclut lui aussi de fait le cinéma¹³.

Le programme de Première propose une large ouverture du XVI^e au XXI^e siècle et on peut y lire la volonté de caractériser les genres au travers de l'évolution des formes et des représentations au fil des siècles, mais le septième art n'est pas là non plus convoqué comme un mode de représentation vers lequel diriger l'attention et la critique des élèves. Il est surprenant de voir que l'objet d'étude « Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours » ne cite pas le cinéma, tout aussi légitime pour mettre en évidence les « relations existant entre la représentation des personnages et des milieux romanesques et celle qu'en donnent les autres arts – la peinture, la gravure, la sculpture, l'opéra par exemple – à la même époque¹⁴ ». Si le roman du XX^e et XIX^e siècle peut intégrer le corpus du professeur, pourquoi alors ne pas faire apparaître explicitement le cinéma ? L'argument historique convoqué précédemment n'est plus efficient. Si l'on peut objecter que l'énumération n'est ici pas exhaustive, on peut peut-être aussi y voir la rémanence d'une hiérarchisation posée en faveur du modèle littéraire et d'une dévalorisation plus globale du cinéma, comme il peut en être d'ailleurs aussi de la bande dessinée. Si notre propos ne vise pas ici à discuter ce préjugé communément admis, il convient toutefois d'en rendre compte. « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours » offre la possibilité de travailler sur des « documents filmiques », sans qu'il n'en soit précisé la nature. S'agit-il de captations ou d'adaptations ? La différence est loin d'être anodine, d'autant plus que le support filmique aide à questionner les évolutions du genre dramatique, surtout si l'on considère l'influence des formes de communication et d'expression audio-visuelles sur la représentation scénique. Le septième art n'apparaît pas non plus pour ce qui concerne les deux autres objets d'étude communs à toutes les séries : « L'écriture poétique et quête du sens, du Moyen-Âge à nos

13 *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, p. 12.

14 *Op. cit.* p. 6.

jours » est mise en relation avec d'« autres arts » à des périodes précises (mais rien d'explicite par exemple sur les rapprochements possibles de l'écrit poétique avec le cinéma surréaliste), « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours » invite à une réflexion plus anthropologique voire philosophique qui trouve ses sources dans la rhétorique et les langues et cultures de l'Antiquité.

Il faut s'en référer au programme de Première Littéraire, qui ajoute deux objets d'étude, et parmi eux la question des « Réécritures, du XVI^e siècle jusqu'à nos jours », pour que soit mentionné plus directement le rapprochement pluridisciplinaire entre la littérature et le cinéma. La perspective comparative annoncée légitime les relations de la littérature à de nombreux arts (« la peinture et la sculpture, mais également l'opéra, le cinéma et les arts visuels¹⁵ »), indépendamment de la question des genres ou des mouvements esthétiques. En lien marqué avec les enseignements littéraires de spécialité de Terminale, dont il sera question plus loin, il s'agit de mesurer les enjeux de l'appropriation d'« un mythe, une figure héroïque, un type de personnage¹⁶ » et de mieux considérer les spécificités de plusieurs moyens de représentations, avec l'appui de compétences d'analyse et de critique plus aguerries.

Les programmes du lycée accordent donc une place plutôt minime au cinéma, mais qui semble être justifiée par l'attention première portée aux mouvements littéraires et par le principe de progression diachronique qui régissent la répartition et la délimitation des objets d'étude par niveau. Conformément aux recommandations des textes officiels, l'enseignement du cinéma dans le cadre plus large de l'histoire des arts répond à la triple exigence¹⁷ de la reconnaissance et de la maîtrise des repères historiques, des procédés formels et des grandes thématiques. Il n'est donc pas institué en enseignement spécifique, mais ouvert vers la littérature et

¹⁵ *Ibid.* p. 9.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ « L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur trois piliers : les périodes artistiques, les six grands domaines, la liste des thématiques. », *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, op. cit.* p. 2.

vers tous les autres arts. Cette posture d'observation et d'analyse croisées, justifiant pleinement qu'il s'agit d'une histoire *des arts*, semble propice pour une approche communicationnelle des œuvres et des discours. Lecteurs ou spectateurs, les lycéens deviendraient aussi des « récepteurs », capables de recevoir une œuvre, quel qu'en soit le support, aptes à recourir à des référents culturels, techniques et esthétiques. Outre les œuvres antérieures, « classiques », ils pourront tout aussi bien faire face aux productions et aux disciplines contemporaines, qui manifestent bien souvent une grande porosité des genres et une hybridité des procédés de représentation.

2. LE CINÉMA DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Les manuels scolaires intègrent un champ de la production littéraire bien particulier, relevant d'objectifs institutionnels communs mais résultant d'exigences didactiques particulières. Pour comprendre les enjeux de la place du cinéma dans ces ouvrages, il faut dans un premier temps affirmer le « besoin » matériel d'images pour illustrer les pages, selon ces combinaisons : la peinture historique et représentative illustre les pages consacrées au roman, la peinture moderne, impressionniste ou abstraite convient pour orner les chapitres sur la poésie et les photographies de mise en scène accompagnent les textes de théâtre. Bien que lieux communs, ces parallèles sont les plus fréquemment admis. Les photogrammes ou les affiches de films constituent un riche réservoir d'illustrations, associant généralement l'œuvre littéraire à son adaptation cinématographique. On mesure aisément combien il est difficile de considérer cette pratique de « citation » du film comme efficace pour mener une véritable analyse filmique, pour étudier le cinéma et pour questionner les rapports entre cinéma et littérature. Ce premier constat s'explique par une irrémédiable impossibilité matérielle : en effet, comment un manuel papier peut-il favoriser l'accès à l'image en mouvement ? Les manuels numériques, de plus en plus utilisés mais que nous n'avons pas eu l'occasion de parcourir pour cette étude, devraient pouvoir combler cette lacune.

Le corpus choisi se compose de deux éditions pour les deux niveaux Seconde et Première : Hachette éducation, *L'Écume des lettres* et Magnard, *Empreintes littéraires*, 2^e et 1^e toutes séries¹⁸. Un examen des pages faisant apparaître des images ou des références cinématographiques a permis de mettre en évidence des récurrences que nous tentons de synthétiser ici sous la forme d'une typologie.

Il peut tout d'abord s'agir de l'étude d'un film, pour lui seul ou dans la relation de transposition qu'il entretient avec le texte (modèle) littéraire. À la manière de l'élaboration d'un corpus d'étude, on peut également lire des dossiers thématiques dans lesquels plusieurs films autour d'un thème commun sont analysés. Cette utilisation est limitée à une seule occurrence pour les manuels de Seconde (dossier sur *Douze hommes en colère* (Sydney Lumet, 1957) dans *L'Écume des lettres*, Hachette et dossier sur *La Bête humaine* (Jean Renoir, 1938) dans *Empreintes littéraires*, Magnard) et aux chapitres relatifs à l'objet d'étude comparative de Première (dossier sur « Les Réécritures, Les Vampires, entre fascination et répulsion » dans *L'Écume des lettres*, Hachette et dossier sur « Les réécritures, *Don Juan* », *Empreintes littéraires*, Magnard).

Suscitant des analyses plus limitées mais fournissant le corpus le plus volumineux, les illustrations ponctuent massivement les pages des manuels, au côté des reproductions picturales ou photographiques. Elles font parfois l'objet d'une activité, grâce à des questions, souvent sommaires, qui visent avant tout à mettre en évidence des caractéristiques de l'image fixe (couleurs, composition, perspectives). Parfois aussi, elles ne semblent servir qu'à combler un blanc de la page, l'absence d'intérêt didactique explicite pouvant toujours être compensée par une activité menée par le professeur.

18 *L'Écume des lettres*, Français Seconde, Livre unique, Nouveau programme 2010, sous la dir. de François Mouttapa, Valérie Presselin et Betty Witkowski Vanuxem, Paris, Hachette Éducation, 2011 ; *L'Écume des lettres*, Français Première, Livre unique, Nouveau programme 2011, sous la dir. de François Mouttapa, Valérie Presselin et Betty Witkowski Vanuxem, Paris, Hachette éducation, 2011 ; *Empreintes littéraires*, Français Seconde, Livre unique, Programme 2010, sous la coord. de C. Doux-Pouget, E. Marie Provost et F. Pegoraro-Alvado, Paris, Magnard, 2011 ; *Empreintes littéraires*, Français Première, Livre unique, Programme 2011, sous la coord. de F. Randanne, Paris, Magnard, 2011.

En fin de séquence ou de chapitres, les références cinématographiques se joignent souvent aux suggestions d'œuvres complémentaires, de façon plus ou moins détaillée et abondante. C'est la nécessité de développer le goût et la curiosité des élèves qui est ainsi mise en évidence.

Les manuels présentent enfin des pages méthodiques, souvent en fin d'ouvrage, lesquelles font état des principales notions théoriques nécessaires pour la « lecture de l'image mobile » (notons ici que l'on ne parle pas d'« analyse filmique ») : les caractéristiques techniques du film, les éléments généraux relatifs à l'adaptation cinématographique ou quelques grands courants et genres cinématographiques sont définis et mis en application par des exercices. C'est dans ces pages que nous pouvons le mieux mesurer la rigueur d'analyse et le niveau de compétences attendus chez les élèves.

Outre ces différentes utilisations du septième art, nous trouvons au fil des pages de manuels plusieurs moyens de convoquer les films sur le support papier. Là encore, nous esquissons une typologie.

L'affiche de film est très souvent reproduite. Elle est à analyser, quand elle l'est, comme une image fixe, ce qu'elle est. Utile pour mettre en évidence un trait essentiel du film comme la relation entre deux personnages ou l'atmosphère générale, elle nécessite souvent de la part des élèves, implicitement, des compétences de lecture de l'image bien particulières : celles de l'image publicitaire. L'affiche de film est un agencement plus ou moins complexe d'une image et d'un texte qu'il faut savoir analyser pour sa visée informative. Intégrant les ressources commerciales pour l'exploitation du film, à la manière de la bande-annonce, elle apparaît comme un moyen assez détourné pour l'analyse du film. On saisit les limites de cette utilisation lorsqu'il est par exemple demandé aux élèves de s'intéresser à une affiche du cinéma des années 50, *Thérèse Raquin* (Marcel Carné, 1953), en « étudiant la composition et les couleurs choisies pour l'affiche de M. Carné » et en déterminant les « indices [qui]

laissent planer une ombre inquiétante¹⁹ ». S'en tenir à l'affiche dessinée et en couleurs pour en référer au film en noir et blanc est insuffisant d'un point de vue esthétique et peut laisser aux élèves une fausse impression de l'œuvre cinématographique ; de plus, le repérage des indices picturaux de l'affiche propices à rendre l'atmosphère « inquiétante » comme la typographie déchirée ou la couleur rouge du titre et leur interprétation symbolique ne sauraient être mis en valeur de la sorte dans le film.

D'une manière semblable, mais toutefois plus conforme à ce qu'est le film, la reproduction d'un plan, d'un photogramme, peut donner lieu à une étude de l'image fixe traditionnelle, telle qu'elle est faite pour un tableau, un dessin ou une photographie.

Le troisième mode d'apparition est celui du montage de photogrammes : une séquence plus ou moins longue est reproduite plan par plan, de manière à mettre en évidence les changements de plans ou les effets du montage. Bien que ce soit le moyen le moins récurrent de convoquer le film, il semble que ce soit le plus pertinent, à défaut d'une projection audio-visuelle. Contrairement à la peinture, à la photographie, à la publicité ou au dessin, le film construit un espace et un temps par l'adjonction successive d'images et de fragments, le montage est précisément un de ses procédés d'expression spécifiques, qui permet de créer le rythme de la narration.

La mise en évidence de ces deux typologies laisse l'impression qu'il y a, dans les manuels scolaires, deux formes de cinéma : un cinéma « visible », pour lequel le film est mis en avant comme un objet d'étude, en liaison plus ou moins forte avec l'objet d'étude littéraire et se situant plus ou moins au centre d'une activité, et un cinéma « invisible » purement ornemental, qui sert seulement à l'illustration des pages. Ce constat ne différerait pas si l'on observait le sort réservé aux autres arts de l'image. Derrière ce second mode de présence, on peut deviner un certain désengagement pour l'art cinématographique, qu'il est loisible de percevoir également à la lecture des légendes, pour lesquelles on n'observe pas la plus grande

19 L'Écume des lettres, Français Seconde, Livre unique, Nouveau programme 2010, op. cit., p. 54.

rigueur. Sans qu'il ne semble y avoir de raison logique, on trouve indifféremment la mention seule du titre du film, ponctuellement celle de l'année de sortie, du nom du réalisateur ou parfois même seulement, en raison peut-être d'un effet de mode et de la starification des acteurs, celle du nom de l'acteur.

Remarquons aussi ce fait crucial : la mention du film se fait seulement par l'image. Il est rare qu'un manuel reproduise un scénario, un synopsis ou un storyboard, qui sont pourtant des moyens de transposition du film dans la matière écrite, voire dessinée, établis. Les transcriptions de dialogue ne sont pas beaucoup plus utilisées. L'absence de traces écrites du film, tout aussi valables qu'un photogramme, prive l'analyse de supports multiples, propices à rendre compte de la matière hétérogène du cinéma et à valoriser des attitudes de réception diverses. Il semble qu'il y ait dans ce choix une manière d'évacuer l'aspect narratif (et dialogique) du film, quand c'est précisément cet aspect qui peut être le plus profitablement mis en relation avec l'objet d'étude du roman et l'exercice des compétences de lecture du texte.

Les manuels du corpus témoignent d'une variété des œuvres mentionnées ou étudiées, le cinéma classique et le cinéma moderne sont assez équitablement représentés, les films français sont en nombre à peu près équivalents à celui du cinéma étranger (largement anglo-saxon). Du point de vue des genres, la variété est plus relative, avec une large part accordée aux adaptations. Cela pose problème d'un point de vue cinématographique, car l'adaptation littéraire n'est à proprement parler ni un genre cinématographique, ni un registre.

Parmi les observations émanant de la confrontation des manuels du corpus, nous attirons l'attention sur quelques éléments. L'association du travail sur l'argumentation au film de Sydney Lumet, *Douze hommes en colère*²⁰, est une manière intéressante de se détacher un temps des questions de la fidélité de l'adaptation en mettant en avant un objet d'étude transversal à la littérature et à l'image : le débat.

²⁰ Ibid. p. 315-319.

C'est ce véritable enjeu de transdisciplinarité qui est d'abord affirmé dans les objectifs du chapitre pour l'étude du débat, désigné comme premier objectif de cette séquence²¹. Les activités menées par la suite insistent d'une part sur l'image (plusieurs photogrammes conduisent à l'étude du montage et de la scénographie), mais d'autre part, ce qui est plutôt rare, sur le texte. Dans ce huis-clos, ce « film théâtral », où l'enjeu est précisément la maîtrise de la parole, il n'est donc pas seulement question de la représentation de cette parole, mais de la force de cette parole, primordiale pour l'exercice du débat. Le choix d'un film classique se prête manifestement très bien à cela : en apparence très sobre, sans effets, sans rien de spectaculaire ni dans la mise en scène ni dans le jeu des acteurs, il offre avec habileté une galerie de portraits. Chaque juré est caractérisé, à défaut d'un nom, par une attitude, une manière de penser et de s'exprimer, ce qui permet de mettre en évidence différentes techniques de l'argumentation, et notamment la conviction ou la persuasion, mais aussi différents types d'arguments. De plus, d'un point de vue technique, le film recèle des choix de représentation remarquables dans plusieurs domaines : l'espace et la difficulté de l'exercice du huis-clos qui impose de trouver un équilibre entre le groupe et l'individu ; le temps et rythme presque en temps réel ; l'éclairage, utilisé pour créer la sensation du temps qui passe et la tension grandissante ; les focales²² qui écrasent les perspectives, de sorte que le lieu semble au fur et à mesure du film de plus en plus étroit. Le choix didactique ainsi fait conduit l'élève à travailler spécifiquement certaines caractéristiques essentielles du film et de la représentation cinématographique en relation avec l'étude transversale du débat. L'étude de ce film complet est bien ici la preuve que l'adaptation n'est pas

21 « Objectifs : Étudier le dialogue délibératif et ses enjeux argumentatifs ; Étudier la mise en scène cinématographique du débat argumentatif ; Étudier l'adaptation cinématographique d'une pièce de théâtre », *ibid.* p. 315.

22 Une focale courte offre un champ de vision large et permet de saisir un grand nombre d'éléments dans le plan, autour du point de focalisation. Mais en contrepartie, cette ouverture limite la profondeur de champ, de telle sorte que les éléments lointains paraissent plus rapprochés du point de focalisation. À l'inverse, une focale longue restreint l'angle de vue, mais offre une grande profondeur de champ.

la seule voie d'entrée pour le septième art et que l'objet d'étude de l'argumentation, comme tous les autres, se prête à cet exercice, même si les programmes n'en émettent pas l'hypothèse.

Concernant la méthodologie, on observe un certain appauvrissement entre les manuels de Seconde et de Première, dans les deux collections. La place réservée à l'analyse du film, à la définition du vocabulaire technique et aux exercices d'application est réduite dans les manuels de Première. Les connaissances sémiologiques et savantes restent assez sommaires et toujours en lien avec l'image fixe, les notions qui importent sont celles du point de vue, cadrage, champ / hors-champ, ce qui circonscrit de fait l'analyse du film à des fragments isolés.

L'objet d'étude apparaissant d'après les programmes comme le plus approprié à l'étude du cinéma est celui des réécritures de Première Littéraire. Les deux projets menés dans les deux collections du corpus accordent une place aux films dans l'intérêt de la mise en évidence de permanences et de différences entre les différents supports d'un même thème. Le groupement intitulé « La fin de *Don Juan* »²³ invite les élèves, après la lecture et l'analyse de plusieurs textes, à travailler sur le film de Jacques Weber de 1998, de manière à apprécier les variations possibles d'une même œuvre dans le temps et dans les formes. La présence du cinéma dans le corpus d'étude est notable, on pouvait légitimement penser à une ouverture vers la représentation théâtrale. Toutefois, la perspective de rapprochement des arts reste avant tout actancielle, il s'agit moins de comprendre les enjeux d'une représentation (qu'elle soit théâtrale, textuelle ou cinématographique) que de sensibiliser les élèves à la construction et à la déconstruction d'une figure mythique, comme l'indiquent les questions posées en début de dossier : « Quelles sont les constantes et les variations de la représentation de la fin de *Don Juan* ? De quelle manière cette fin contribue-t-elle au mythe du personnage²⁴ ? » Pour ce faire, les concepteurs du manuel ont choisi de reproduire l'affiche du film qui présente Don Juan galopant à cheval et un extrait

23 Empreintes littéraires, Français Première, Livre unique, Programme 2011, op. cit. p. 481-496.

24 Ibid. p. 481.

du scénario. La lecture des questions accompagnant ces documents met en avant la visée comparatiste du dossier, repérée dans les termes « respectant », « choix opérés », « comparez », « nouvelle scène ». Le film n'est pas convoqué ici pour la spécificité du matériau cinématographique, mais comme une variation textuelle, on questionne le contenu beaucoup plus que les moyens de la représentation. Le dossier « Les Vampires, entre fascination et répulsion²⁵ » présente un large corpus de documents pour nourrir l'analyse du thème fantastique, parmi lesquels de très nombreux films et plusieurs genres et types de textes (roman, roman épistolaire, poésie, article ou essai). De même, la variété est manifeste pour ce qui concerne les registres (horreur, fantastique, parodie, fantastique et même sentimental). Comme pour le dossier précédent, les activités corrélatives aux documents conduisent moins à analyser différents modes de représentation qu'à enrichir la réflexion sur la variation et l'évolution d'un même thème.

L'observation de la place réservée au cinéma dans les manuels permet d'éclairer certains objectifs inhérents aux finalités de l'enseignement du français pour les classes de Seconde et de Première, fixant comme impératif la maîtrise des formes d'un point de vue diachronique en Seconde puis synchronique en Première.

3. LE PROGRAMME DE TERMINALE L

En dernier lieu, il convient de s'intéresser plus particulièrement au programme de Terminale Littéraire afin d'estimer les exigences d'un enseignement dans sa continuité et dans sa globalité. Parmi les deux objets d'étude sur les quatre précédents conservés pour la session du baccalauréat 2013, un appelle explicitement le rapprochement entre la littérature et le monde de l'image, « Littérature et langages de l'image ». L'œuvre littéraire et son adaptation cinématographique, pour le cas qui nous intéresse, sont étudiées conjointement, de manière à comprendre les liens tissés entre les arts visuels et la littérature, les élèves doivent être capables d'analyser les

²⁵ L'Écume des lettres, Français Première, Livre unique, Nouveau programme 2011, op. cit. p. 422-432.

œuvres du corpus dans leur singularité, mais aussi dans leur relation d'intertextualité. Dans le cas de *Zazie dans le métro*, roman de Raymond Queneau (1959) et film de Louis Malle (1960), de vraies difficultés se posent. Il faut « affronter », le mot n'est pas trop fort, un matériau filmique aussi inclassable que le texte source, voire même plus. Si, à la manière de Raymond Queneau, Louis Malle met à mal certaines règles ou habitudes pour la cohérence de la représentation (les nombreuses variations rythmiques ou les incohérences du montage par les faux-raccords ou les répétitions par exemple), il peut être plus malaisé d'apprécier, au sens critique et au sens axiologique du terme, l'objet cinématographique qui en résulte que le roman de Raymond Queneau, qui demeure somme toute lisible. Loin des formes du cinéma habituellement regardé par les élèves ou habituellement montré en classe, le film, de l'aveu du réalisateur lui-même, connaît quelques ratés ou quelques faiblesses qu'il faut pouvoir dépasser. Au-delà d'une simple justification par la libération des carcans de la représentation cinématographique classique, initiée à cette époque de la Nouvelle Vague, il faut pouvoir inscrire les deux œuvres dans leur contexte d'apparition. Le discours sur la modernité qui oscille entre progrès et décadence, la portée satirique et subversive des deux œuvres peuvent être difficiles à cerner derrière le foisonnement des effets dans l'un ou l'autre des deux supports, et c'est par l'observation du dialogue à distance noué entre ces deux regards posés sur une même époque qu'ils peuvent émerger, beaucoup mieux peut-être que dans l'étude singulière. La perspective interdisciplinaire révèle ainsi de vrais avantages pour la lecture, du texte ou de l'image. Elle nourrit l'esprit critique et l'imaginaire par l'appréhension conjointe de deux œuvres qui ne peuvent pas laisser indifférent, qui sont marquées par l'innovation et l'inventivité. De plus, elle permet de mener une véritable réflexion en tant que lecteur et en tant que spectateur sur les spécificités des deux messages, en dépassant les questions de fidélité. En effet, le pouvoir d'évocation du roman autorise le romancier à laisser planer des zones d'ombre sur des éléments importants, tabous même, comme toutes les questions en lien avec la

sexualité (Zazie est-elle une fillette ou une adolescente ? La compagne de Gabriel est-elle un homme ou une femme ?). Étant dans l'impossibilité matérielle de jouer ainsi avec le suggéré, le non-dit ou le non-montré, le film élude ces questions. À l'inverse, le pouvoir hallucinatoire du cinéma conduit le film, mieux que le roman, à maintenir une distance la plus ténue possible entre le rêve et la réalité.

C'est bien à l'« analyse critique des langages, des discours, de leurs articulations et de leurs évolutions²⁶ » que doit mener ce dialogue posé entre les œuvres choisies. Aboutissement de l'enseignement du français, de la littérature et de l'histoire des arts, le niveau de Terminale requiert de la part des élèves la maîtrise conjointe de techniques de lecture du texte et de l'image afin de nourrir une réflexion interdisciplinaire et plus largement esthétique.

Au terme de cette analyse, nous mesurons, par le biais de l'observation de la place du cinéma dans le cours de français, les différences de démarche et d'ambition des niveaux du lycée, dans la voie d'une spécialisation littéraire. Les niveaux de Seconde et de Première Scientifique et Économique et Social semblent être plutôt l'occasion d'une (re)découverte des caractéristiques techniques du cinéma et d'un rapprochement d'abord culturel entre le film et le texte exercé dans une application pluridisciplinaire. Le premier degré de spécialisation des élèves de Première Littéraire permet de glisser, grâce notamment à l'objet d'étude des réécritures, vers une démarche transdisciplinaire comparatiste. Enfin, les enjeux interdisciplinaires sont pleinement révélés par le programme de Terminale, propice à développer, dans une progression constante, de véritables qualités de lecture globale et des compétences pour une culture littéraire et esthétique. La confrontation de l'écrit avec la matière audio-visuelle, qui plus est dans un corpus spécifique, invite plus directement à saisir ce que Michaël Riffaterre nomme la « trace intertextuelle²⁷ »,

²⁶ Enseignement spécifique de littérature de la série littéraire – classe terminale, Bulletin officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011.

²⁷ Michaël Riffaterre, « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, n° 215, oct. 1980.

comme un mécanisme de repérage et d'identification de la littérature. Si l'enseignement du cinéma n'est pas un objectif spécifique de l'enseignement au lycée, il n'en demeure pas moins précieux pour exercer une posture d'interprétation et des compétences de réception indispensables à tout lecteur ou spectateur.

Ouvrages et articles concernant le cinéma :

BOURDIER Philippe, « La notion de genre cinématographique dans les manuels de français actuels : l'exemple du genre cinématographique entre stéréotypes et stéréotypage », *Stéréotypage et stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3, Éducation, école, didactique, Actes du colloque International de Montpellier*, sous la dir. de Henri Boyer, Paris, L'Harmattan, 2007.

CHÂTEAUVERT Jean, *Des mots à l'image, La Voix over au cinéma*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1996.

CHION Michel, *Un art sonore, le cinéma, Histoire, esthétique, poétique*, Paris, Cahiers du cinéma, coll. « Cahiers du cinéma Essais », 2003.

CLERC Jeanne-Marie, *Littérature et cinéma*, Paris, Éditions Nathan, 1993.

GAUDREAULT André, *Du littéraire au filmique*, Paris, Armand Colin, 1999.

MOINE Raphaëlle, *Les Genres au cinéma*, Paris, Armand Colin, 2005.

METZ Christian, *Le Signifiant imaginaire*, Paris, Union générale d'éditions, 1977.

METZ Christian, *L'Énonciation impersonnelle ou le site du film*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991.

MILLET Thierry, *Bruit et cinéma*, Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, 2007.

TRUFFAUT François, « Une certaine tendance du cinéma français », *Les Cahiers du cinéma*, n° 31, janvier 1954.

Manuels scolaires :

MOUTTAPA François *et alii*, *L'Écume des lettres, Français Seconde, Livre unique, Nouveau programme 2010*, Paris, Hachette Éducation, 2011.

MOUTTAPA François, *et alii*, *L'Écume des lettres, Français Première, Livre unique, Nouveau programme 2011*, Paris, Hachette éducation, 2011.

PEGORARO-ALVADO Fabienne *et alii*, *Empreintes littéraires, Français Seconde, Livre unique, Programme 2010*, Paris, Magnard, 2011.

RANDANNE Florence *et alii*, *Empreintes littéraires, Français Première, Livre unique, Programme 2011*, Paris, Magnard, 2011.

Programmes et textes officiels :

Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français, Bulletin officiel spécial n°6 du août 2008. URL : <http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf> (consulté en octobre 2013).

Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010. URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>> (consulté en octobre 2013).

Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, p. 12. URL : <http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf> (consulté en octobre 2013).

Enseignement spécifique de littérature de la série littéraire – classe terminale, Bulletin officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011. URL : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57526> (consulté en octobre 2013).

Autres :

GENETTE Gérard, *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

RIFFATERRE Michaël, « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, n° 215, oct. 1980.

ENSEIGNER PAR L'IMAGE, ENSEIGNER L'IMAGE

LA PLACE DE L'IMAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

VANESSA LOUBET-POËTTE

DOCTEURE EN LINGUISTIQUE

DÉPARTEMENT DE LETTRES MODERNES ET CLASSIQUES

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN LINGUISTIQUE

CÉCILE ROCHELOIS

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN LANGUE ET LITTÉRATURE MÉDIÉVALES

RESPONSABLE DU MASTER MEEF 2ND DEGRÉ, PARCOURS LETTRES

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN LINGUISTIQUE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/193>

Les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire du collège et du lycée insistent sur l'approche transdisciplinaire de l'enseignement de l'histoire des arts ; plus particulièrement, l'enseignement de l'image occupe une part importante en français : les compétences pour le repérage, l'analyse des procédés ou la reconnaissance des thèmes sont communes au domaine du texte et au domaine de l'image. La grammaire de l'image, développée à partir des années 60, a laissé supposer que les outils de l'analyse textuelle, et notamment narratologique, convenaient pleinement à l'approche de l'image, comme l'illustre la notion de point de vue. De même, l'image cinématographique est abordée sous l'angle de l'adaptation littéraire, dans une démarche de comparaison des moyens de narration.

Mais dans une société où l'image est omniprésente, à une époque où, du fait de l'emprise de la communication, son statut ornemental et son statut utilitaire sont confondus, on peut se demander si l'enseignement parvient encore à donner aux

élèves des outils et des habitudes d'interprétation de l'image. Comment apprendre aux élèves à questionner l'image, à l'envisager comme l'expression d'une culture et d'un système de représentations, tant sa banalisation la rend omniprésente, définitive, évidente ? Quelle place pour le sens et l'analyse critique dans cet état d'exhibition et de profusion de l'image ? Telles sont les questions que nous voudrions aborder au cours de cette journée de réflexion organisée pour les étudiants du master enseignement de lettres et ouvertes aux autres étudiants ainsi qu'aux collègues de l'enseignement secondaire ou supérieur.

Tous les types d'images (peintures, photographies, reproductions d'œuvres d'art, images publicitaires, images médiatiques, cinéma, bande dessinée, etc.) pourront être envisagés, selon des approches diverses. Les perspectives directement didactiques seront utiles pour envisager la place aujourd'hui conférée à l'image en cours de français, mais on retiendra également des approches sémiologiques ou esthétiques. On pourra par exemple se demander dans quelle mesure l'image aide à la lecture du texte, lorsqu'elle vient pallier un défaut dans la maîtrise de la langue ou des codes culturels ; ou encore l'envisager comme un frein au plaisir du texte, lorsqu'elle en devient un raccourci iconique. La réflexion pourra être générale ou partir d'exemples ponctuels : on mesurera l'intérêt d'évoquer des œuvres en particulier ou des thèmes précis, comme la représentation du corps ou de la violence, qui soulèvent parfois pour l'enseignant des questionnements éthiques.

Les intervenants sont invités à soumettre un résumé de leur communication d'environ 2500 caractères avant le 15 janvier 2013 à l'adresse suivante : vanessa.loubet-poette@univ-pau.fr La journée de réflexion aura lieu le mercredi 20 mars.

LES ENJEUX DE LA CONCEPTION D'UN COURT-MÉTRAGE SUR LE GENRE DU WESTERN EN CLASSE DE PREMIÈRE

STÉPHANIE MEYLAN
PROFESSEUR DE LETTRES CLASSIQUES
LYCÉE SAINT JOHN-PERSE, PAU

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/227>

Cet article présente un projet mené avec une première S.T.M.G., concernant l'écriture du scénario d'un court-métrage, à partir de films préexistants, puisés dans le genre du western. Par la suite, les élèves ont conçu entièrement la bande-son, dialogues et paysages bruités.

écriture, scénario, détournement, montage, bande-son, western

1. OBJECTIFS DU PROJET ET PRÉREQUIS

J'ai conçu ce projet suite à une formation organisée en mars 2012 par ECLA Aquitaine sur la musique de film. Il s'agissait de procéder comme Michel Hazanavicius et Dominique Mézerette, les réalisateurs du téléfilm *La Classe américaine : Le Grand Détournement* (diffusé en 1993), qui ont utilisé divers extraits de films de la Warner Bros (réalisés entre 1952 et 1980), montés et doublés pour créer un film inédit. Ainsi, le travail sur la bande-son était primordial dans ce projet.

De plus, la classe pressentie a été une première S.T.M.G. (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion), puisque peu de projets culturels sont menés dans cette filière, ce que les élèves élus au Conseil d'Administration avaient déploré.

Les objectifs étaient multiples. Il s'agissait tout d'abord pour les élèves d'écrire, en petits groupes, un synopsis puis un scénario, à partir de courtes séquences de films existants, libres de droits; puis de procéder au montage du court-métrage grâce aux professionnels de la CUMAMOVI (Coopérative d'Utilisation de Matériel de Montage Vidéo). Ensuite, les élèves devaient créer la musique, l'atmosphère sonore au GAM (Groupe d'Animation Musicale), avec prise de son par la CUMAMOVI et enregistrer les dialogues.

Une approche de l'histoire du cinéma et des notions fondamentales d'analyse filmique a été nécessaire, assurée chaque semaine sur l'heure d'Accompagnement Personnalisé, jusqu'aux vacances de Noël, extraits de films à l'appui. Nous avons également étudié la méthodologie de l'écriture d'un synopsis et d'un scénario (la continuité dialoguée se rapprochant du dialogue théâtral), à partir de plusieurs ouvrages de référence, notamment un extrait du livre de Michel Chion¹ qui nous a permis d'observer le synopsis de *l'Intendant Sansho*, réalisé en 1955 par Kenji

1 Michel CHION, *Écrire un scénario*, in « Cahiers du cinéma INA », 1985, p.59.

Mizoguchi; ainsi qu'un extrait du scénario détaillé du film de Claude Autant-Lara, *Le Diable au corps* de 1946 présenté par Francis Vanoye².

2. LE GENRE RETENU, LE WESTERN, ET LA CONCEPTION DU SCÉNARIO

Lors d'une séance de concertation qui a abouti à un vote à main levée, les élèves ont opté pour le genre du western. Or, les représentations et connaissances que les élèves avaient de ce genre se limitaient essentiellement au « western spaghetti », plus récent et plaisant. Il a fallu dès lors prémunir ces jeunes gens contre une vision trop simpliste du western, par un travail de documentation et une réflexion sur les enjeux fondamentaux du genre, tels que l'expression d'une forme d'impérialisme et la légitimation du massacre des indiens, comme l'expose dans son article Jean A. Gili³.

Cette réflexion s'est prolongée par une étude comparative avec ce que les Européens ont infligé aux indiens d'Amérique du Sud, notamment par l'analyse d'extraits de la *Controverse de Valladolid* de Jean-Claude Carrière et du film *También la lluvia* d'Icíar Bollaín, réalisé en 2011. Cette étude était interdisciplinaire, associant une collègue d'Espagnol. Nous avons alors décidé d'adopter le point de vue des indiens dans notre court-métrage.

La sélection des extraits de différents films s'est faite essentiellement grâce à l'ouvrage d'Éric Leguèbe⁴. Les élèves avaient la possibilité d'amener et de proposer des extraits mais aucun ne l'a fait. Ils ont alors vu quarante minutes d'extraits de films datant de 1930 à 1951, issus du site *The Internet Archive*⁵ (qui met à disposition des pépites du cinéma américain, libres de droits), puis ont été contraints de

2 Francis VANOYE, *Scénarios modèles, modèles de scénarios*, éd. Armand Colin Cinéma, 2008, p.110-111.

3 Jean A. GILI, « western », *Encyclopédie Universalis*, 2012, disponible en ligne : <<http://www.universalis-edu.com>>

4 Éric LEGUÈBE, *Histoire universelle du western*, éd. France-Empire, 2001.

5 <https://archive.org/>

chercher, par groupe de trois, la trame d'un synopsis liant des extraits qui faisaient forcément l'objet de raccords cut, avec un changement de personnages, de cadre, etc.

Un groupe a trouvé la solution retenue, puisant dans des souvenirs de récits enchâssés (*Les Mille et une Nuits*, ou encore *Les Contes de la Bécasse* de Maupassant), en proposant d'utiliser les monologues en plan rapproché taille du personnage d'un chef indien dans le film *The Silent Enemy, An Epic of the American Indian*, réalisé par H.P. Carver en 1930. Il s'agissait donc d'envisager ce personnage comme un conteur commentant les différentes séquences des films sélectionnés.

Antoine Rodéro, de la CUMAMOV, a alors procédé à un premier montage, à partir de ces séquences et d'un agencement proposé par les élèves. Le court-métrage, muet, durait quatorze minutes environ.

3. LA CRÉATION DE L'ATMOSPHÈRE SONORE DU FILM

Les deux intervenantes du GAM, Anne Lacassagne et Émilie Decla, sont venues au lycée pour repérer avec les élèves les séquences du court-métrage qui devaient faire l'objet d'une création sonore et musicale.

Les élèves ont pu échanger librement sur les messages qu'ils souhaitaient faire passer aux spectateurs par le choix de registres particuliers (le pathétique, l'angoisse, la montée en puissance pour la toute première séquence, la cavalcade pour les scènes de poursuite et d'attaque, une mélancolie méditative pour la séquence finale).

Nous avons vu l'exploitation de la musique dans différents films, notamment le continuum sonore utilisé dans les films hollywoodien à partir des années 90. Or, les élèves voulaient ménager des plages sans musique, pour mettre en valeur les propos du chef indien, par exemple. Ils ont pu constater que les choix retenus pour concevoir certains paysages sonores conditionnaient l'écriture des futurs dialogues et l'interprétation des images. En effet, alors que le film se terminait par une image métaphorique qui connote traditionnellement l'espoir, le chef indien observant le lever du jour, depuis le sommet d'une montagne sur laquelle il s'était recueilli toute

la nuit, les élèves, inspirés par la littérature romantique du XIX^e siècle, ont envisagé une musique mélancolique, méditative, voire désespérée. Ils penchaient également pour une fin réaliste, dans la mesure où elle vouait la culture indienne à la disparition et assimilait, par anticipation, le discours du chef indien à un témoignage testamentaire. Il était en ce sens très intéressant de créer cette musique avant même d'avoir écrit les continuités dialoguées.

Suite à ces séances de repérage, les intervenantes ont expliqué aux élèves qu'ils créeraient des paysages bruités et quelques événements sonores collant à l'image (le feu embrasant une carte et les coups de feu). Nous n'étions pas ni dans la capacité ni dans la disposition d'esprit de créer une bande-son correspondant strictement à l'événementiel. La musique devait être le vecteur d'émotions avant tout et guider le spectateur dans l'interprétation des images.

La classe a été partagée en deux groupes et les séquences à sonoriser ont été choisies par les élèves et réparties équitablement. Nous nous sommes rendus dans les locaux du GAM durant trois demi-journées (pour chaque groupe). Après une série d'exercices sur la pulsation (à l'aide de balles ou de déplacements), l'intervenante proposait aux élèves un dispositif particulier concernant telle séquence, constitué d'instruments qu'elle avait sélectionnés à partir des réflexions des élèves. Chacun choisissait un instrument et un travail de création s'est ainsi développé, dans l'écoute et l'échange. Nous repassions régulièrement la séquence du film à sonoriser, sur un ordinateur portable.

Lors de la dernière séance, Dominique Piollet, ingénieur du son travaillant avec la CUMAMOVI est venu avec son matériel faire la prise de son. L'expérience s'est avérée d'autant plus enrichissante que les élèves ont pu tour à tour manipuler ce matériel (casque...), pour constater que les sons n'étaient pas hiérarchisés par l'appareil, mais enregistrés avec la même intensité (la musique se trouvant sur le même plan que le chant de l'oiseau à l'extérieur, le moindre chuchotement, ou la sirène des pompiers).

4. L'ÉCRITURE DES CONTINUITÉS DIALOGUÉES ET LE MONTAGE

Nous nous sommes consacrés ensuite à l'écriture, en petits groupes, des continuités dialoguées, après avoir chronométré les prises de parole des personnages dans le film. Chaque groupe s'est en effet occupé des dialogues d'une séquence particulière, avant d'envisager la cohérence de l'ensemble. Ce travail d'écriture rappelle fort celui de l'invention d'un texte théâtral, d'autant plus que les élèves volontaires ont dû ensuite apprendre et jouer ces textes. Or, il est intéressant d'observer à quel point ces exercices d'écriture puis de diction et de mise en scène (en tous cas de mise en voix) d'un texte, dans le contexte d'un projet dans le domaine du cinéma et de l'audiovisuel, sont libérateurs. Sans la contrainte ou le couperet de l'évaluation et pris dans un projet collaboratif, les élèves de cette classe, qui n'étaient pourtant pas à l'aise avec l'écriture de textes littéraires, se sont épanouis dans cette pratique. Qui plus est, les élèves qui se portèrent volontaires pour jouer les différents rôles ne furent pas forcément ceux qui participaient à l'oral, en cours de Français.

Nous avons ensuite envisagé le montage final, pour lequel Antoine Rodéro nous a rencontrés en avril au lycée. Un groupe d'élèves a appris à manipuler le logiciel Final Cut Pro puis a travaillé en autonomie pour procéder à ce montage. Cette phase cruciale a permis tout d'abord d'opérer des ajustements, essentiellement dans l'enchaînement et la durée des interventions de notre conteur, le chef indien. Les élèves ont pu ensuite sélectionner, parmi les multiples versions des mêmes morceaux musicaux enregistrés, celles qu'ils souhaitaient retenir pour le film. Ils ont ainsi procédé au montage et à la synchronisation des images et de la bande-son.

Parallèlement, un autre groupe s'est occupé de la prise de son des dialogues. Le film muet était projeté dans une salle dédiée et les acteurs jouaient leur texte face à cet écran. Il leur a fallu plusieurs essais pour oser déclamer d'une voix convaincante les textes, car la présence du matériel de prise de son, manipulé par leurs camarades, les intimidait. Les enregistrements des dialogues ont ensuite été transmis au groupe

des monteurs qui s'est chargé de les insérer dans la bande-son. Cette phase a nécessité une demi-journée de travail.

Le court-métrage a été diffusé au foyer du lycée, durant la pause méridienne et au cinéma le Méliès dans le cadre des « Rencontres de la Vidéo Scolaire », organisées chaque année par l'Inspection Académique.

Pour conclure, ce genre de projet s'est avéré très chronophage, mais passionnant et enrichissant à plusieurs titres. Il a permis de fédérer un groupe classe autour d'une création commune, tout en demandant à chacun de s'investir individuellement. De plus, il a mobilisé une équipe disciplinaire créant un engouement patent (certains collègues ont voulu être associés à la mise en œuvre du projet et nous avons organisé un voyage à Paris pour prolonger ce travail avec les élèves, comprenant la visite de la Cinémathèque et le « Parcours Cinéma » proposé par la ville de Paris, à partir du film *Hugo Cabret* de Martin Scorsese, réalisé en 2011). La dimension partenariale a été essentielle, puisqu'elle a initié les élèves à la découverte des métiers du cinéma (tels que ceux de scénariste, d'ingénieur du son, de monteur, de musicien, d'acteur, etc.). Enfin, l'enrichissement de la réflexion - sur l'expression de l'impérialisme européen, sur le rapport entre le son et l'image, sur des notions élémentaires de montage-, ainsi que l'approche culturelle - avec l'histoire du cinéma, la découverte du western, une initiation et une pratique de la musique - et enfin la pratique de différents travaux d'écriture - synopsis, scénario, continuité dialoguée - ont constitué un apport précieux à l'enseignement de la Littérature et de l'Histoire des Arts, dont ont pu bénéficier les élèves de cette classe.

POUR UNE ANALYSE DOUBLEMENT CRITIQUE DE L'ILLUSTRATION DE LA PREMIÈRE DE COUVERTURE

BÉRENGÈRE MORICHEAU-AIRAUD

DÉPARTEMENT DE LETTRES CLASSIQUES ET MODERNES

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN
LINGUISTIQUE

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/110>

Même si le choix de l'édition support pour l'étude d'une œuvre privilégie d'autres facteurs, la première de couverture et l'illustration qui en assure l'attrait jouent un rôle dans l'accueil du texte par les élèves, influencés par ce qui reste comme (un des) premier(s) contact(s) avec l'œuvre. La maison d'édition mise sur cette image pour séduire les acheteurs et, pour l'enseignant, ses indications sont autant de marchepieds qui préparent l'entrée dans le texte : le statut utilitaire de cette illustration déborde sa dimension ornementale.

Ces illustrations conditionnent néanmoins la lecture de l'élève : les choix manifestés, par le dessin, dans la photographie, privilégient un fil de l'intrigue, en négligent d'autres. Leur caractère symbolique ou résomptif coupe dans l'épaisseur du texte. Aussi, tout choix d'une édition attend une confrontation de la perception donnée de l'œuvre par l'illustration avec le texte. Sur le plan pédagogique, cette comparaison peut correspondre à l'évaluation de la compréhension du texte.

Cette confrontation appelle à augmenter le savoir gagné durant l'étude de l'œuvre par un questionnement de l'image, propre à déjouer sa banalisation par la couverture. Autour d'une même œuvre, la comparaison de plusieurs de ces

illustrations avec celle de l'édition retenue en cours et avec l'intrigue accuse encore plus les partis pris de chacune. Ces rapprochements font percevoir les caractéristiques de la représentation comme les indices iconiques d'un autre code : celui de la communication pédagogique et culturelle, soumise à des problématiques mercantiles et sociologiques. L'élève gagnerait ensuite à appliquer cette compétence critique à toute publicité.

Image, couverture, lecture, critique

Qu'elle soit visuelle ou non, notre mémoire nous restitue souvent un texte par l'aspect de sa couverture plutôt que par ses données identificatoires, telles que le nom de son auteur ou son titre. Il n'en demeure pas moins que cette association d'une œuvre à une première de couverture est surprenante au regard du nombre d'éditions que peut connaître un unique texte. La quantité des collections contrevient à toute prétention à l'exhaustivité et problématise tout classement. Citons ici, pour en donner des exemples et rassembler le corpus scolaire objet du propos, les collections « Bibliocollège » et « Bibliolycée » des éditions Hachette, les « Petits classiques » chez Larousse, les « Étonnants classiques » de la maison Flammarion, les « Classiques » de Pocket, les « Classiques » du Livre de Poche, les « Classico Collège » et les « Classico Lycée » de Belin Gallimard, les « Carrés Classiques » de Nathan, les « Classiques et compagnie Lycée » de chez Hatier, les « Classiques » chez Hachette, la collection « GF » de Flammarion, la collection Folio de Gallimard, la collection « Classiques et Patrimoine » de la maison Magnard... sans oublier les formats pour liseuse vendus par des sites marchands ou par les éditeurs comme LePetitLittéraire.fr ou Arvensa Editions. Cette liste, longue déjà, n'est pourtant dressée qu'à partir de titres croisant avec évidence les programmes et le relatif académisme des textes qui y sont conseillés à l'étude. Aussi la question se pose de savoir ce qui distingue entre elles les éditions, concrètement ce qui justifie que l'une soit demandée par le professeur, et non une autre. La différence la plus visible n'est-elle pas justement la première de couverture, et spécifiquement l'illustration qui en occupe l'essentiel ?

Cette question croise immédiatement certains des enjeux pointés dans les programmes des classes du secondaire. L'étude de l'image, fixe et mobile, joue un rôle reconnu dans la fondation d'une culture humaniste. Dans son préambule sur les principes et les objectifs de cet enseignement, le programme de français dans les classes de collège consacre une sous-partie à cette pratique particulière de lecture.

L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse. Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5), « une connaissance d'œuvres cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial » est encouragée¹.

Les programmes de l'enseignement de Français en classe de Seconde et de Première font eux aussi une place de choix à l'étude de l'image. L'entrée de ce texte officiel donne d'emblée la capacité « de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés² » comme répondant à l'objectif d'« avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement³ ». Dans la liste qui suit des activités à mener, cette forme de lecture vient juste après les diverses lectures scolaires, lecture analytique et lecture cursive : c'est dire son importance. Unaniment, les programmes soulignent combien enseigner l'image se poursuit nécessairement d'enseigner par l'image : combien la compétence d'analyse de l'image travaille toujours aussi la formation de l'esprit critique.

C'est bien là que le constat de la multiplicité des éditions rejoint les préoccupations manifestées dans les programmes. Toute illustration de première de couverture, spécifiquement celle d'édition d'œuvre littéraire demandée pour l'étude en classe du secondaire, impose une image qui est l'expression d'une culture et d'un système de représentations. Comment l'analyse de l'illustration d'une première de couverture d'une édition d'œuvre littéraire destinée à des élèves du secondaire oblige-t-elle à un examen critique de la médiation qu'elle propose entre l'élève et le texte et

¹ *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement du français, in Bulletin Officiel spécial, n°6, 28 août 2008, p. 3.*

² *Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, in Bulletin Officiel spécial, n° 9, 30 septembre 2010, p. 7.*

³ *Ibid.*

l'éditeur ? Cet article se proposera d'étudier l'effet domino qui, depuis l'observation objective de cette illustration, amène à une analyse de la nature du rapport entre image et texte, lequel induit à son tour la mise en question de la nature des liens entre éditeurs et lecteurs. L'enjeu du propos sera de lier les divers degrés de l'étude de l'image, de l'observation de l'image à sa critique, de la critique de l'image à celle de la communication qu'elle met en œuvre.

1. L'OBSERVATION DE L'ILLUSTRATION DE PREMIÈRE DE COUVERTURE : UN (DES PREMIERS) TREMPIN(S) À LA LECTURE

Si, dans les faits, la rencontre avec l'illustration de première de couverture et son analyse critique sont simultanées, les exigences de lisibilité du raisonnement imposent de distinguer, même artificiellement, ces deux temps de lecture puis de critique de l'image.

1.1. La place et le rôle de l'illustration de première de couverture dans le choix de l'édition support à l'étude de l'œuvre

Pour l'enseignant, l'illustration de la première de couverture tient un rôle particulier au moment du choix de l'édition support pour l'étude de l'œuvre.

1.1.1. La pluralité des facteurs dans le choix de l'édition support

Parmi la pluralité des facteurs de choix, l'identité du texte s'impose évidemment au professeur comme premier critère. Or cette identité se répercute sur la première de couverture et de là sur sa réception. Quand le texte est ancien, plusieurs éditions n'affichent pas le nom d'auteur. Pour *Tristan et Iseult*, il n'est précisé ni par la collection « Bibliocollège » ([Image 1](#)), ni par celle « Classiques et Compagnie Collège » ([Image 2](#)), ni par celle encore des « Classiques Hatier » (la lignée plus ancienne de la collection précédente ; [Image 3](#)), ni par les (ré)éditions du « Classique de Poche » ([Images 4 et 5](#)), ni

enfin par la collection des « Étonnants Classiques » (Image 6). Cette absence de nom d'auteur invite la problématique de l'adaptation sur la couverture : alors qu'une autre édition des « Classiques de Poche » (Image 7), ou encore celle des « Textes Classiques » (Image 8) mentionnent Bérroul, une autre suit la voie médiane de ne donner Bérroul comme nom d'auteur que dans les pages *infra* – l'édition « Classicocollège ». L'absence de ces informations clés informe la première de couverture, notamment parce qu'elle laisse plus d'importance à son illustration. Le choix de l'édition est fonction également de la qualité scientifique de son texte. Certaines œuvres peuvent être considérées indépendamment ou insérées dans un ensemble : la réception des *Regrets* de Du Bellay sera influencée par un éventuel voisinage des *Antiquités de Rome*. La sélection d'une édition croise encore la problématique de la version donnée d'un texte, selon qu'est retenue l'intégralité de l'œuvre ou la sélection de passages connus. L'édition de *Pantagruel et Gargantua* dans la collection « Bibliocollège » se centre ainsi seulement sur le personnage de Socrate, sur l'abbaye de Thélème ou encore sur l'éducation. Certains textes font surgir le facteur de la traduction. Pour les *Essais* de Montaigne – la question de l'Homme est un des objets d'étude des programmes de lycée –, les textes varient en fonction de l'édition : celle de la collection « Bibliolycée » donne la « translation en français moderne, notes, questionnaires et synthèses par Bruno Roger-Vasselin, agrégé de Lettres classiques, docteur ès lettres », celle pour « Quarto » chez Gallimard propose la traduction d'André Lanly, et le travail d'édition de Pierre Villey ne saurait être oublié. En effet, le responsable éditorial a son importance. André Lanly est un spécialiste de la langue ancienne et a assuré la publication bilingue des œuvres de François Villon, Pierre Villey, lui, est un spécialiste de la littérature française du XVI^e s. La qualité – au sens neutre – de ces responsables d'édition amène celle de l'appareillage du texte. Plusieurs collections, par exemple « Bibliocollège » et « Bibliolycée » ou encore « Classiques Hatier », alternent chapitre de texte et série de questions. Ces accompagnements de la

lecture influencent le choix d'une édition support, d'autant plus qu'ils répondent à un autre critère d'exigence.

Le souci professionnel croise de fait celui des motivations scientifiques. La sélection d'une édition par le professeur prescripteur au sein du panel ouvert par les textes officiels varie selon le profil de la classe. Si la question se pose de se lancer dans l'étude de *La Princesse de Clèves* face à une classe de STI, il importe encore de savoir quelle édition de cette œuvre donner à ladite classe. La facilité que les élèves auront à se procurer l'édition, et son prix – ce dernier aspect conditionnant en partie l'autre – sont aussi des facteurs de choix. Ainsi, l'édition de *Manon Lescaut* voit son coût passer de 5,60 € pour la collection « Folio classique », à 4,50 € pour l'édition de la collection « Bibliolycée », à 3,05 € pour celle des « Classiques et compagnie Lycée », et la collection « GF » de Garnier Flammarion coûte 2,80 €⁴.

1.1.2. La relativisation du rôle secondaire de la première de couverture dans ces facteurs de prescription d'achat

S'il est donc certain que la première de couverture et son illustration n'arrivent qu'après toutes ces données, la sélection d'une édition par le professeur a tout de même pour répercussion, même incidente, de retenir une illustration de première de couverture plutôt qu'une autre.

Au moment de l'achat d'une édition support, les doutes soulevés chez les élèves devant une couverture qui a changé et qui n'est plus la même que celle montrée par l'enseignant, comme cela arrive pour les collections « Bibliocollège » et « Bibliolycée », par exemple pour *Les Fourberies de Scapin*, confirment que cet aspect pourtant accessoire au regard d'autres facteurs joue un rôle qui n'est pas si négligeable.

L'illustration de la première de couverture est assurément prise en compte par le professeur prescripteur, mais davantage au travers de l'anticipation de sa réception par

⁴ Prix conseillés de vente, janvier 2014.

les élèves et par les familles, que pour des motifs qui lui sont propres : elle n'est qu'une conséquence contingente d'une sélection avant tout scientifique et professionnelle.

1.2. La place et le rôle de l'illustration de première de couverture dans la réception par les élèves de l'édition support à l'étude de l'œuvre – l'accès au texte par cette illustration

Les élèves ne reçoivent de fait pas cette première de couverture de la même manière que les enseignants l'appréhendent.

1.2.1. La différence de réception de l'œuvre entre professeur et élève

Pour l'enseignant qui connaît déjà le texte, les fonctions ornementale et informative de l'image peuvent être éclipsées par la recherche didactique d'une introduction à l'étude de l'œuvre ; pour un élève qui n'a que rarement déjà lu le texte, il s'agit d'une découverte totale : celle de l'illustration en tant que telle et celle de son interprétation comme point d'entrée dans l'œuvre. Par ailleurs, les conditions de la découverte de cette illustration influent sur sa perception par l'élève, selon qu'il la voit tenue par l'enseignant assis à son bureau ou se déplaçant dans les travées, ou qu'il la regarde dans un rayonnage de librairie ou sur la page d'un site marchand.

1.2.2. D'autres facteurs de réception de l'œuvre pour les élèves

Est-ce à dire, toutefois, que la couverture conditionne la réception de l'œuvre par les élèves ? Entrent bien davantage en ligne de compte la longueur du texte, son appartenance générique, voire son auteur. A cet égard, la longueur des *Confessions* (864 pages dans la collection Folio Classique) ne peut être mise sur un pied d'égalité avec l'illustration, quelle que soit la collection, « Bibliolycée » ou « Folio Classique ».

Cela étant, du point de vue des élèves, la première de couverture et son illustration jouent un rôle plus grand que de celui de l'enseignant prescripteur : plus rares sont les connaissances qui lui disputent son importance.

1.3. L'illustration de première de couverture comme entrée dans le texte

C'est notamment parce que les élèves accordent cette reconnaissance à la première de couverture et à son illustration, du moins une reconnaissance plus grande que celle accordée par les enseignants, que celle-ci est un tremplin à la lecture.

1.3.1. Pour la maison d'édition : séduire

Que l'illustration de première page soit une possible entrée dans l'œuvre se reflète d'abord dans les efforts de séduction – au sens étymologique – dont elle est la trace de la part de la maison d'édition. L'image assure une forme de *captatio benevolentiae*. La première page doit informer sur l'auteur et l'édition, mais elle a aussi à charge d'accrocher le regard et par ce biais d'inciter à la lecture, du moins à l'achat.

Les couleurs témoignent de cette ambition séductrice : elles peuvent être vives, comme sur la première de couverture des *Mille et un Fantômes* d'Alexandre Dumas dans la collection « Bibliolycée » ([Image 9](#)), ou contrastées, comme sur la première de couverture d'*Andromaque* de la même collection ([Image 10](#)) qui joue sur les disparités entre le noir des personnages au premier plan et l'arrière-plan plein du feu et de la destruction de la guerre.

L'occupation de l'espace de cette première de couverture laisse aussi perceptible le souci de la maison d'édition de donner l'envie d'entrer dans cette œuvre et dans cette édition spécifique : le contraste entre premier et second plan se retrouve dans la mise en scène, au sens propre, du personnage de George Duroy sur la couverture de *Bel-Ami* toujours dans la collection « Bibliolycée » ([Image 11](#)).

La typographie même du titre peut être intégrée dans l'illustration : la police avec laquelle est écrit le titre des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau dans cette collection ([Image 12](#)) mime celle d'un journal manuscrit de l'époque.

La maison d'édition peut encore miser sur la célébrité d'une figure connue dans une adaptation de l'œuvre en question pour interpeller le potentiel lecteur et acheteur : dans la collection « Classiques et Compagnie », Isabelle Huppert se trouve ainsi sur la couverture de *La Duchesse de Langeais* et sur celle de *Madame Bovary* (Image 13), Glenn Close et John Malkovitch sont sur celle des *Liaisons dangereuses* (Image 14), *Le Colonel Chabert* apparaît sous les traits de Gérard Depardieu, *Germinal*, enfin, est illustré par l'affiche du film.

Ainsi, les couleurs, l'occupation de l'espace de la première page, la typographie du titre et cette notoriété reflètent le souci des maisons d'édition de séduire le futur lecteur.

1.3.2. Pour l'enseignant : conduire à la lecture

C'est surtout du point de vue de l'élève que la première de couverture peut conduire – ici aussi, littéralement – à entrer dans le texte.

En amont de la lecture, les éléments de son illustration permettent d'échafauder des hypothèses de lecture – et ce faisant de faire apparaître quelques éléments structurels de l'œuvre. L'illustration de la première de couverture de *La Métamorphose* dans plusieurs collections se prête à une telle élaboration : la collection « Étonnants classiques » (Image 15) montre un cafard dans un lit et, le titre aidant, laisse penser à la transformation en blatte du personnage qui aurait dû se trouver dans le lit ; une autre, la collection « Folio classique » (Image 16), fait voir un personnage dont la morphologie prend les traits du cafard et ouvre davantage la voie à l'interprétation d'une métamorphose progressive ; une autre enfin, la précédente pour la collection « Folio classique » (Image 17), ne présente pas du tout d'insecte. Quoi qu'il en soit, un tel échafaudage d'hypothèses de lecture est une approche qui contourne les inégalités scolaires : la compétence linguistique et plus tard les savoir-faire littéraires

n'interviennent qu'en aval de la lecture de l'image, première compétence visée ici par cette entrée en texte.

En complément de l'étude de l'image, après l'étude du texte, un sujet d'invention peut demander aux élèves de raconter brièvement l'histoire pour laquelle cette première de couverture est proposée, voire d'écrire une quatrième de couverture. Par ailleurs, proposer aux élèves une illustration de première de couverture après avoir masqué le titre, et demander ensuite d'en proposer un, solliciteraient leur capacité d'invention et le travail de l'expressivité. L'analyse de l'image peut donner lieu encore à une argumentation qui étaye l'hypothèse de lecture ou le titre proposés à l'issue de l'étude de l'illustration, argumentation à mener par groupe ou individuellement, sur papier ou dans le but d'être exposé devant la classe.

Ainsi, même si le choix de l'édition support pour l'étude d'une œuvre répond à des exigences scientifiques et professionnelles où n'entrent pas en ligne de compte la première de couverture et en particulier l'illustration qui en assure l'attrait, toutes deux ont nécessairement un rôle à jouer dans le lien assuré par l'enseignant entre le texte et l'élève. La maison d'édition mise elle aussi sur le vecteur offert par cette image pour séduire les acheteurs, au premier nombre desquels figure le professeur prescripteur. Mais ce que l'illustration de première de couverture a à apprendre à l'élève ne s'arrête pas aux fruits de son observation.

2. LE PREMIER REGARD CRITIQUE : L'ÉPREUVE PAR LE TEXTE DE LA PERTINENCE DE L'ILLUSTRATION DE PREMIÈRE DE COUVERTURE

Certains de ses aspects appellent l'élève et l'enseignant à analyser dans une perspective critique la manière dont elle transmet ses informations. Quelle est cette autre réception de l'illustration de première de couverture, quand elle est considérée de manière critique ?

2.1. Les raccourcis iconiques imposés par les premières de couverture

La découverte de l'image par l'élève, notamment au travers de la formulation des hypothèses de lecture auxquelles elle donne lieu, est à poursuivre par sa confrontation avec l'œuvre dont elle concrétise le seuil.

2.1.1. La fonction symbolique de l'illustration de première de couverture

Si le décalage entre ces interprétations du texte et de l'image peut être dû à la compréhension partielle des élèves, cette dernière est souvent la conséquence de la fonction symbolique de cette illustration. Il arrive qu'une première de couverture retienne comme emblématique un passage seulement de la totalité de l'œuvre dont l'illustration est la transposition. Pour *Tartuffe*, la scène qui revient sur les couvertures est celle pendant laquelle Elmire s'offre à la convoitise de Tartuffe afin que son mari, caché sous la table, comprenne la réalité de ses intentions (IV, 5) : elle est sur l'édition des « Carrés classiques » ([Image 18](#)), sur celle des « Petits classiques » ([Image 19](#)), encore sur celle des « Classiques et compagnie Lycée » ([Image 20](#))... mais ce n'est qu'une scène parmi d'autres, mémorables, dans l'intrigue. Cette dimension symbolique peut encore être celle de représentations métaphoriques, comme celle d'un loup déguisé en agneau pour ce même *Tartuffe* dans la collection « Les Classiques Hachette » ([Image 21](#)) – notons au passage qu'une manière d'aborder les figures de style est de les analyser dans une image⁵.

2.1.2. La lacune inévitable de l'illustration de première de couverture

Ce caractère inévitablement lacunaire de l'illustration de première de couverture persiste même quand elle ne mise pas sur le symbole. L'exemple qui peut être proposé de cette réduction est celui de l'illustration des éditions de *La Princesse de Clèves*.

⁵ Par exemple : <http://em.pineau.perso.sfr.fr/fr/qcm/fds/figures.htm> et <http://lettresdunautilus.wordpress.com/2013/08/27/les-figures-de-style-en-images/> (consultés en janvier 2014)

Plusieurs font le choix de ne représenter qu'une princesse : la collection « Libro » (Image 22), celle des « Classiques et compagnie Lycée » (Image 23), celle des « Classiques de Poche » (Images 24 et 25). L'une seulement fait apparaître un couple : celle de la collection « Classicolycée » (Image 26). Deux autres dans le corpus montrent un trio : la collection « Garnier Flammarion » ou celle de « Bibliolycée » (Images 27 et 28), laquelle explicite même le motif amoureux.

Autant que le décalage inévitable entre l'œuvre et les hypothèses de lecture tirées depuis l'image de première de couverture, la dimension forcément partielle de cette représentation met en avant que des choix ont été faits dans la figuration de l'intrigue. La lecture de l'image se double d'un point de vue critique. Ce peut être une des occasions de souligner la neutralité de ce dernier terme et d'ouvrir l'espace du cours à un débat constructif.

2.2. Le conditionnement de la réception de l'œuvre par l'illustration de première de couverture

Cette analyse critique de l'illustration de la première de couverture ne doit en effet pas être menée qu'à charge. La différence de nature et de volume est grande entre le représentant, l'illustration, et le représenté, l'œuvre.

2.2.1. Les contraintes subies par l'illustration de première de couverture

L'illustration est multiples fois assujettie, par la taille de l'espace où elle se déploie, par la lisibilité qu'elle est pourtant censée assurer, par la place, à ce propos, qu'elle a à réserver aux indications relatives à l'édition, par l'insertion du titre, ou encore par l'éventuelle mention de son appartenance générique, de son lien avec l'objet d'étude auquel elle correspond dans le cas des publications parascolaires. Toute analyse de la pertinence d'une illustration de première de couverture doit nuancer comme inévitable et conditionné son caractère symbolique et résomptif.

2.2.2. Les distorsions qu'elle impose au regard de l'intrigue

Au demeurant, des distorsions se produisent bien dans la suggestion de l'intrigue à suivre. L'illustration de première de couverture de *Phèdre* coupe souvent dans l'épaisseur du texte. Elle ne laisse voir que le personnage éponyme et aucun autre actant de l'intrigue, comme le font la collection des « Étonnants classiques » ([Image 29](#)), celle de « Classiques et compagnie Lycée » ([Image 30](#)), celle encore des « Petits classiques » ([Image 31](#)), ou enfin celle de « Librio Théâtre » ([Image 32](#)). Deux personnages apparaissent rarement, comme sur l'édition de « Bibliolycée » ([Image 33](#)) ou celle des « Carrés classiques » ([Image 34](#)). Le trio formé avec Thésée ne figure que sur la couverture de la bande dessinée publiée aux éditions Petit à Petit (2006). La représentation donnée de l'intrigue n'est pourtant pas la même selon que l'on voit une femme seule, une femme se confiant à une autre ou s'adressant à un homme, ou encore une femme placée entre deux hommes. Ces contorsions imposées aux hypothèses des futurs lecteurs paraissent moins dues à la réduction technique à laquelle est soumise chaque illustration qu'à des choix. Leur perception déplace le regard du professeur et de l'élève de la découverte initiale de la première de couverture et de son illustration vers une évaluation critique de sa pertinence.

Face à cette problématique contraction de l'illustration de première de couverture, un exercice simple serait de proposer aux élèves, en bilan de fin d'année, d'associer une illustration de première de couverture à une œuvre, ou *a minima* à un genre, à un courant, à un siècle – et de solliciter des justifications qui mobiliseraient les connaissances acquises.

2.3. La prise de recul par la confrontation de l'illustration et du texte

Quand et comment peut avoir lieu cette confrontation de la perception donnée de l'œuvre par l'illustration avec le texte même ?

2.3.1. Après l'étude de l'œuvre

Il paraît logique d'attendre la fin de la découverte du texte, en lecture cursive comme en lecture analytique, pour demander aux élèves ce qui diverge entre les deux. Ce travail peut prendre une forme rédigée. La compétence de l'analyse de l'image, mise en œuvre en début de séquence, est alors l'objet d'une évaluation. La finesse de la critique de l'illustration à la suite d'une étude du texte valide la compréhension du texte même. Ce retour critique sur l'illustration peut donner lieu aussi à un débat autour de sa pertinence, même sous la forme d'une dichotomie entre éléments concordants ou discordants entre texte et illustration, afin de jauger la « réussite » de cette dernière. Dans cette même perspective d'une analyse argumentée de sa fidélité, une mise en regard peut être demandée entre *un* texte et *plusieurs* illustrations de première de couverture.

2.3.2. Pendant l'étude de l'œuvre

Au fur et à mesure de la lecture analytique, la collecte des éléments qui entrent en écho avec cette illustration de première de couverture, ou bien parce qu'ils la confortent, ou bien parce qu'ils l'invalident, s'offre comme une autre manière active de lire.

2.3.3. Avant l'étude de l'œuvre

Enfin, cette fois avant même d'entrer dans le texte, le paratexte, la quatrième de couverture par exemple, ou bien la liste des personnages dans une pièce de théâtre, laissent percevoir le décalage entre par exemple l'appartenance au sous-genre de la tragédie classique et l'atmosphère même relativement chaleureuse de la couverture.

Ainsi, le conditionnement de la lecture, notamment celle des élèves, par la première de couverture et son illustration, est mis à nu par l'œuvre même : tout écart avec le texte convertit le point de vue de l'élève en déplaçant son regard depuis la seule lecture de cette image jusqu'à son analyse critique.

3. LE REDOUBLEMENT DU REGARD CRITIQUE : L'ÉVALUATION DE LA MÉDIATION PÉDAGOGIQUE ET CULTURELLE PROPOSÉE PAR LES MAISONS D'ÉDITION

Ce déplacement du point de vue de l'élève appelle à être continué par d'autres questionnements de la médiation proposée vers l'œuvre par l'illustration de la première de couverture. Ses divers aspects sont de fait les indices iconiques de l'œuvre, mais aussi de la collection, de la maison d'édition. Une troisième réception, et un deuxième temps de recul critique, sont nécessaires : ceux de l'analyse des partis pris des maisons d'édition, par les révélations humaines de la transaction de la première de couverture, et par la mise à profit de cette compétence critique face à des affiches de films – entre autres.

3.1. Les partis pris des maisons d'édition

Tous les raccourcis exercés par l'illustration au regard de la complexité de l'œuvre ne sauraient trouver une explication dans les contraintes techniques imposées par l'espace de première de couverture. Des partis pris sont aussi imputables à la collection sinon à la maison d'édition. L'illustration de première de couverture participe d'un autre code de communication : le marketing, celui du monde du livre, spécifiquement celui destiné aux scolaires – voire aux étudiants. Une analyse de cette image permet de creuser les identités respectives de chaque collection.

3.1.1. La mise en regard des éditions

La mise en regard des éditions prend de multiples formes. Le travail se prête bien à une réflexion collective : chaque élève analyse une première de couverture, et l'ensemble du groupe dégage ensuite la signature de la collection dans la confrontation des observations. La présentation des résultats de la recherche convient à un exercice oral. A chaque fois, la visée demeure argumentative : la parole est rhétorique, au sens originel du terme. Une approche écrite et individuelle peut aussi être envisagée : les

TICE sont idéales pour collecter les premières de couverture et un Powerpoint concrétise alors l'aboutissement du travail.

La recherche de la spécificité d'une collection a comme autre intérêt une approche de la notion de style, présente dans le caractère spécifique et identificatoire de la cristallisation des informations par l'illustration de première de couverture. D'ordinaire, c'est au commentaire qu'échoit ce rôle dans les classes de lycée. Le déplacement de cette réflexion sur un autre plan, visuel, offre un recours éventuel aux difficultés. Également, cette recherche du style de chaque collection fait entrer l'élève dans l'univers de l'édition – et ouvre quelques fenêtres en termes d'orientation, notamment vers une voie littéraire. Enfin, quand l'illustration est un tableau, une sculpture, un lien est à tisser entre littérature et histoire des arts.

3.1.2. Exemples de caractérisation de collection

Les partis pris des diverses collections sont assez repérables. La première de couverture des « Classiques et compagnie Lycée » en est un exemple. Cette collection emprunte régulièrement aux adaptations et mises en scène des figures connues pour renvoyer conjointement au film et à l'œuvre. Pour le roman, plusieurs illustrations de cette collection correspondent à des photographies d'adaptation cinématographique. Pour le théâtre, il s'agit de captations de mise en scène. La collection mise évidemment sur le bénéfice de la célébrité des adaptations et des acteurs (Images 35 et 36) : l'intermédialité est au cœur de sa stratégie d'édition. L'ambition culturelle manifestée par ces choix est sensible : les adaptations déjà connues fonctionnent comme des éléments de séduction, elles signalent le potentiel culturel de l'œuvre en question déjà adaptée ou mise en scène. La ligne de force de cette collection paraît être sa volonté d'ouvrir le champ de la littérature. La collection « Bibliolycée » (Hachette) constitue un autre exemple. Celle-ci parie régulièrement sur un dessin aux traits juvéniles pour lequel se pose la question de sa pertinence au regard des textes qui suivront et qui ne

s'adressent pas à des enfants. La différence avec la collection « Bibliocollège » est également problématique – les noms des collections disent leur complémentarité –, alors même que certains titres existent dans les deux. C'est le cas pour *Les Femmes savantes*, *Les Précieuses ridicules* (Images 37 et 38) et *Claude Gueux*. Paradoxalement, aucune des deux collections ne concrétise le changement d'établissement dans la différence de couverture et notamment de registre de dessin. Par ailleurs, les illustrations d'œuvres susceptibles d'être étudiées dans les classes de début de collège, *La Belle et la Bête* (Classe de Sixième ; Images 39 et 40), *Le Roman de Renart* (classe de Cinquième), semblables à des images d'albums, ne marquent pas davantage le seuil entre élémentaire et secondaire qu'entre collège et lycée. Ces dessins apparaissent ainsi d'autant plus caractéristiques de cette collection. Surtout, l'homogénéité des dessins pose la question de leur pertinence pour des élèves de lycée. Comment en effet peuvent-ils recevoir ces œuvres dont les illustrations de couverture les renvoient presque au monde de l'enfance quand les images d'autres éditions pour le même texte les orienteraient vers des tableaux ou des films ? Une couverture n'est pourtant qu'une conséquence contingente du choix du support pédagogique en fonction de facteurs autres.

L'illustration peut être évaluée comme non pertinente vis-à-vis du texte : c'est un premier degré de l'examen critique ; et aussi peu adéquate au public visé : c'est un autre seuil franchi dans le questionnement des choix d'édition. Cette autre perception critique risque de mettre en doute la communication pédagogique qu'elle assure.

3.2. Les révélations humaines de la transaction de la première de couverture

La spécificité d'une collection, saisie ici au travers de celle de sa couverture, souligne l'enjeu mercantile de sa communication. La conception de l'œuvre et des destinataires que se font les éditeurs apparaît au premier plan. Or les élèves ne sortent pas toujours heureux de ce regard. Pour reprendre les exemples cités à l'instant, si la

collection « Classiques et compagnie » mise judicieusement sur la maturation des élèves en les appelant à l'ouverture culturelle, en leur supposant déjà des connaissances cinématographiques – du moins en laissant croire à une telle présupposition –, cela reste à discuter pour les « Bibliolycée ». Ces représentations des élèves induites par les couvertures ne répondent pas à une intention de l'enseignant, mais c'est à lui, voire contre lui, que seront exprimées les réactions suscitées par l'illustration de première de couverture. Une première de couverture que son illustration laisse percevoir aux destinataires comme inadéquate à leur identité, avant même d'envisager sa non-pertinence à l'œuvre, comporte le risque d'influencer de manière négative sur la réception du texte. Les exercices d'analyse de la première de couverture peuvent certes remédier à un tel problème, mais il demeure que certaines caractéristiques de son illustration y révèlent une transaction autre que celle, littéraire, qu'elle assure entre la couverture du livre et le texte : une transaction commerciale bien sûr, mais aussi humaine, sociologique. Certaines entrées dans des textes classiques qui (sur)jouent la vulgarisation culturelle appellent à s'interroger, en tant que leur représentation indirecte, sur l'idée que les éditeurs se font des lecteurs, et notamment des lecteurs scolaires.

3.3. Le débordement du sens critique des premières de couverture aux affiches de films – et autres

Cette sensibilité à ce que disent de nous les illustrations de première de couverture, à la figure et au rôle qu'ils nous assignent, marque un redoublement de l'examen critique de leur transaction. La compétence de l'analyse de l'image se démultiplie en une série de savoir-faire dont certains concernent les plans humains et sociologiques. Il importe de l'exercer sur d'autres supports. Les citoyens en formation

que sont les élèves apprennent ainsi à repérer le regard que portent sur eux les acteurs culturels (ou non) au travers de la nature du *medium* qu'ils leur destinent.

La confrontation du texte à la première de couverture de l'édition support de l'étude est à enrichir de cette mise en regard d'une autre illustration, celle d'une affiche de film, elle-même objet d'une confrontation avec le film. L'adaptation cinématographique du *Hussard sur le toit* de Giono met au cœur du film la relation entre Angelo Pardi et Pauline de Theus, ce que suggère avec fidélité l'affiche ; pourtant le roman développe bien d'autres aspects qui n'y sont pas (aussi) présents mais qui sont représentés sur les couvertures de la collection Folio.

C'est aussi bien à l'aune de l'adaptation filmique qu'à celle du texte source que la pertinence de l'affiche est évaluée. Ainsi, les affiches d'*Anna Karénine*⁶, toutes centrées sur le personnage éponyme, sont toutes responsables du dévoiement des attentes d'un public qui ne connaîtrait pas le texte par rapport à l'œuvre dont ces films *ne sont que* des adaptations : toutes prennent le parti d'offrir une version romancée de l'histoire.

Acquis depuis l'examen des illustrations de première de couverture, ce savoir-faire qu'est l'analyse des tenants de la communication pédagogique et culturelle trouve ainsi un intérêt immédiat dans le cours ; c'est même plus essentiellement une compétence quotidienne de citoyen. Le repérage d'échos entre affiche, film, texte et illustration de première de couverture augmente la lecture de l'affiche publicitaire du plaisir d'une connivence autour de savoirs partagés. Ce plaisir vient alors d'une reconnaissance du statut de connaisseur qui élève culturellement, socialement... Les élèves gagnent à repérer la nature exacte de cette transaction informationnelle, culturelle, marchande. Car l'économie – de l'édition et du cinéma, entre autres – sait jouer sur la culture pour vendre de la culture. Et il n'y a alors pas de meilleur alibi.

⁶ 1948 : *Anna Karénine* de Julien Duvivier, avec Vivien Leigh ; 1967 : *Anna Karénine* d'Alexandre Zarkhi avec Tatiana Samoilova ; 1997 : *Anna Karénine (Anna Karenina)* de Bernard Rose, avec Sophie Marceau.

La confrontation entre l'œuvre et l'illustration de première de couverture gagne à être complétée d'une mise au jour des enjeux culturels, économiques et sociaux sous la banalisation de l'image de première de couverture. Autour d'une même œuvre, la comparaison de plusieurs de ces illustrations, conjointement à leur mise en regard avec l'intrigue, accuse encore la représentation de chaque collection comme l'indice iconique d'enjeux mercantiles. L'esprit critique de l'élève, nourri d'outils d'analyse et aguerri à l'interprétation de l'image, gagnera à s'appliquer de même à toute *publicité*.

L'étude de l'illustration de première de couverture d'une édition de texte littéraire destinée à des élèves du secondaire impose d'abord un examen critique de la médiation qu'elle propose entre l'élève et le texte. Certes, la description de cette image est l'occasion de souligner devant les élèves ce qui préside au choix de l'édition support du cours : les qualités scientifiques de l'édition, son respect du texte, son appareillage critique, ses atouts pédagogiques. L'apport de cette illustration est davantage dans son analyse car elle offre une entrée dans le texte : elle est investie d'une mission de séduction et d'apport même relatif d'informations dont l'étude se prête à divers travaux d'expression autour des hypothèses de lecture. Mais son véritable intérêt est, paradoxalement, dans les tensions qui se font jour entre texte et image au fur et à mesure de l'étude de l'œuvre. Ces tensions appellent de fait une confrontation critique qui met en évidence le conditionnement que l'illustration de première de couverture a pu exercer sur les attentes du lecteur. Sur le plan pédagogique cette comparaison peut correspondre à l'évaluation de la compréhension du texte. Or ces différentes tensions finissent par déplacer cette évaluation critique des rapports texte et image vers l'examen de la médiation proposée par la première de couverture entre éditeur et lecteur. Certains aspects de l'illustration manifestent en effet de la part des collections des partis pris révélateurs sur le plan humain de la transaction à laquelle correspond aussi la médiation que réalise l'illustration : une transaction certes pédagogique, culturelle, mais aussi

commerciale. La perception critique se redouble, même se retourne, vers les émetteurs de ce « message » culturel qu'est l'illustration, « message » entre l'édition – première de couverture et œuvre – et l'élève lecteur. Ce dernier gagnera à déplacer sa compétence critique de lecteur sur d'autres illustrations « de première de couverture », telles que des affiches de films.

Si la dimension utilitaire prend le pas sur le caractère ornemental de l'illustration, c'est finalement surtout parce qu'elle aide à construire le sens critique chez l'élève et contribue à le constituer en être pensant. L'analyse de l'illustration de première de couverture touche là au cœur des programmes de français au lycée, pour les classes de Seconde Générale et Technologique et de Première Générale. Parce qu'elle participe de la formation du jugement et de l'esprit critique, elle répond aux « objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée » : « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen⁷ ». Ces analyses rendent « l'élève progressivement plus autonome dans sa démarche, [...] et aident à développer une attitude à la fois réflexive et critique par rapport aux objets étudiés⁸ ». Ces objectifs sont d'ailleurs explicitement au cœur d'un des pans de l'enseignement d'exploration Littérature et société, « Images et langage : donner à voir, se faire entendre » : « Comment les différents modes d'expression et de communication que sont le texte et l'image, fixe ou animée, se combinent-ils, s'enrichissent-ils mutuellement⁹ ? »

Programmes et textes officiels

⁷ Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, op. cit, p. 6.

⁸ Ibid, p. 10.

⁹ Programme de Littérature et Société en classe de Seconde Générale et Technologique, in Bulletin Officiel spécial, n°4, 29 avril 2010, p. 4.

Programmes du collège. Programmes de l'enseignement du français, Bulletin Officiel spécial, n° 6, 28 août 2008, consulté en janvier 2014.

Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin Officiel spécial, n° 9, 30 septembre 2010, consulté en janvier 2014.

Programme de Littérature et Société en classe de Seconde Générale et Technologique, Bulletin Officiel spécial, n° 4, 29 avril 2010, consulté en janvier 2014.

Annexes

Image 2

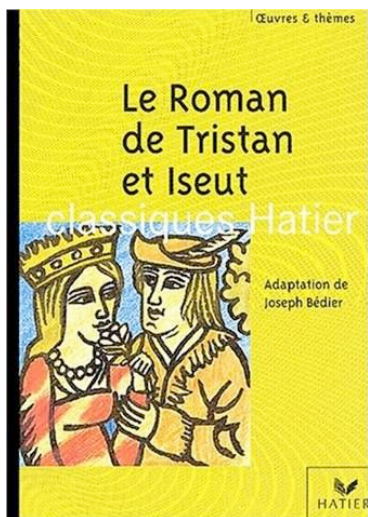
Tristan et Iseut



Hatier, coll. « Classiques et Cie Collège », 2011, <http://www.editions-hatier.fr/livre/tristan-et-iseut> (consulté en janvier 2014)

Image 3

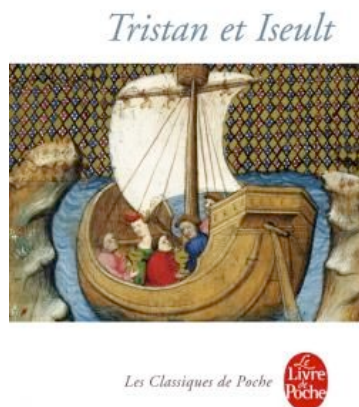
Le Roman de Tristan et Iseut



Hatier, coll. « Classiques Hatier Œuvres & Thèmes », 2004, <http://www.editions-hatier.fr/livre/le-roman-de-tristan-et-iseut-oeuvres-themes> (consulté en janvier 2014)

Image 4

Tristan et Iseult



© Le Livre de Poche, coll. « Classique de Poche », 1972,
<http://www.livredepoche.com/tristan-et-iseult-collectif-9782253004363> (consulté en janvier 2014)

Image 5

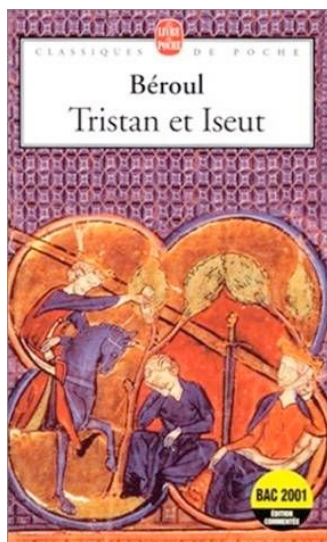
Tristan et Iseult



© Le Livre de Poche, coll. « Classique de Poche »

Image 7

Tristan et Iseut



© Le Livre de Poche, coll. « Classiques de Poche », 1972/2000,
http://www.amazon.fr/Tristan-Iseut-Beroul/dp/2253160725/ref=sr_1_8?ie=UTF8&qid=1389735638&sr=8-8&keywords=livre+de+poche+tristan+et+iseult (consulté en janvier 2014)

Image 13

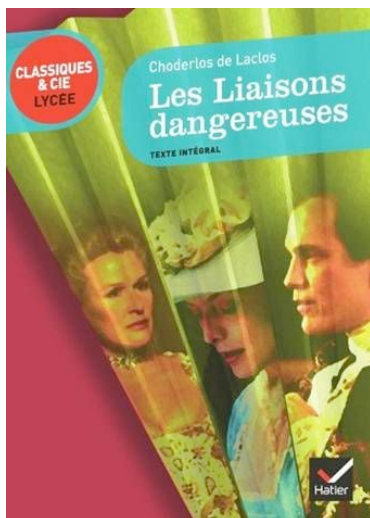
Madame Bovary



Hatier, coll. « Classiques et Compagnie Lycée », 2012, <http://www.editions-hatier.fr/livre/madame-bovary-un-coeur-simple> (consulté en janvier 2014)

Image 14

Les Liaisons dangereuses



Hatier, coll. « Classiques et Compagnie Lycée », 2011, <http://www.editions-hatier.fr/livre/les-liaisons-dangereuses-classiques-cie-lycee> (consulté en janvier 2014)

Image 18

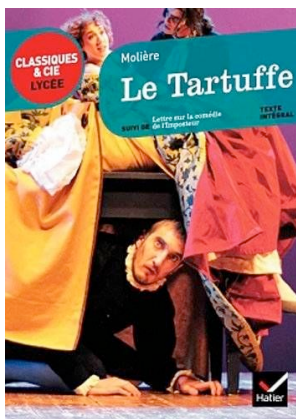
Le Tartuffe



Nathan, coll. « Carrés classiques », 2012, <http://www.nathan.fr/catalogue/fiche-produit.asp?ean13=9782091885124#fichetechnique> (consulté en janvier 2014)

Image 20

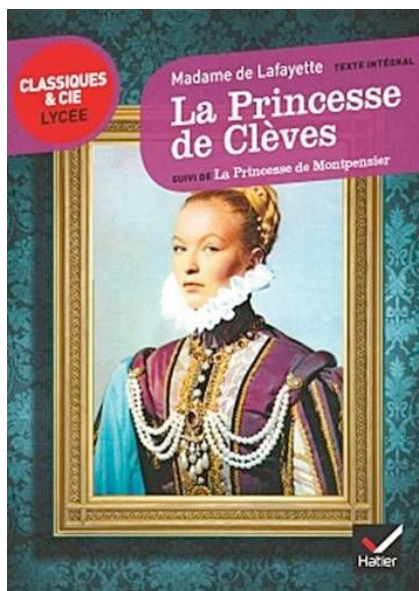
Le Tartuffe



Hatier, coll. « Classiques et compagnie », 2011, <http://www.editions-hatier.fr/livre/le-tartuffe> (consulté en janvier 2014)

Image 23

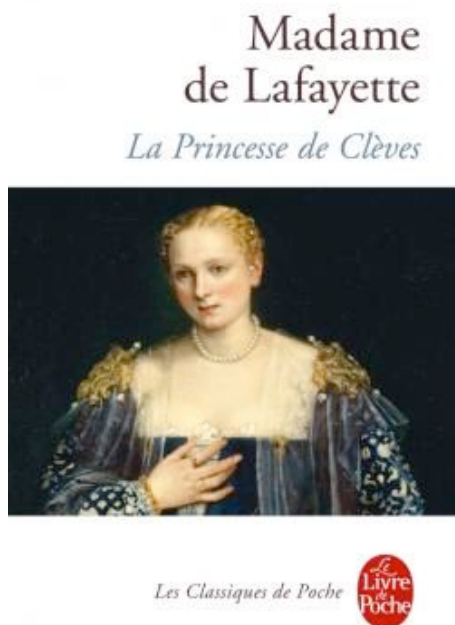
La Princesse de Clèves



Hatier, coll. « Classiques et Compagnie Lycée », 2012, <http://www.editions-hatier.fr/livre/la-princesse-de-cleves-la-princesse-de-montpensier> (consulté en janvier 2014)

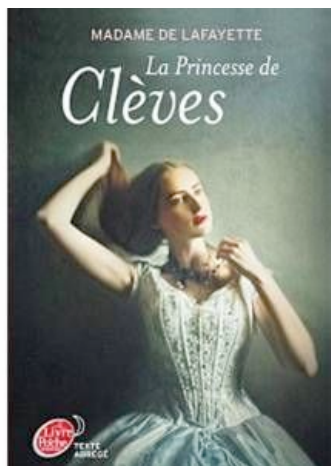
Image 24

La Princesse de Clèves



© Le Livre de Poche, coll. « Classiques de Poche », 1973,
<http://www.livredepoche.com/la-princesse-de-cleves-marie-madeleine-la-fayette-madame-de-9782253006725> (consulté en janvier 2014)

Image 25



© Le Livre de Poche, coll. « Classiques de Poche »

Image 30



Hatier, coll. « Classiques et Compagnie Lycée », 2011, URL :
<http://www.editions-hatier.fr/livre/phedre-classiques-cie-lycee> (consulté en janvier 2014)