

# Sommaire

[Présentation](#) page 1

*Françoise Bollengier*

[De toute première importance : l'éducation artistique et culturelle au cœur des apprentissages](#) page 3

*Christine Eschenbrenner*

[Lettres et Arts appliqués : une histoire d'éducation ?](#) page 7

Entretien avec *Christiane Doison* transcrit par *Françoise Girod*

[Dix Mois d'École et d'Opéra : de la riche idée à un programme pédagogique exceptionnel](#) page 15

*Christine Eschenbrenner*

[Projet culturel et partenariat local](#) page 20

*Smina Graïne*

[Classe à PAC et atelier théâtre en lycée professionnel](#) page 31

*Françoise Gerbino*

[Venise et les canaux de la mémoire](#) page 41

Entretien avec *Martine Blondy* mené par *Georges Bénet*

[La ville dans tous ses états : projet artistique et culturel](#) page 49

*Christine Eschenbrenner*

[Projet Le Corbusier au lycée professionnel](#) page 55

*Laurence Mengelle et Cécile Vandenberghe*

[Projet artistique : mode d'emploi](#) page 61

*Alexandre Baron*

[Histoire des arts au DNB avec une classe de troisième en lycée professionnel](#) page 72

*Stéphane Renault*

# Présentation

Quels liens peut-on tisser entre l'éducation à l'art, la constitution d'une culture et la réussite dans le domaine scolaire ?

Pour « réussir » à l'école, il ne faut pas seulement se contenter de postures trop dociles : répondre strictement à la consigne, se contenter de « faire », mais il faut construire une posture réflexive, savoir prendre du recul pour comprendre les enjeux de l'apprentissage et son mode de fonctionnement<sup>1</sup>. Or la culture particulière à certains milieux développe peu la distanciation. Agnès Bonnin et Vincent Troger<sup>2</sup> font remarquer que, pour certains élèves, les difficultés à construire un rapport efficace au savoir tiennent à une culture particulière aux milieux populaires. Elle développe peu la distanciation exigée par l'acquisition de savoirs scolaires et de ce fait éloigne des enjeux culturels inscrits implicitement dans le contrat didactique.

Pour combattre l'inégalité devant la culture, il faut construire des références partagées. Réfléchissant sur les pratiques efficaces pour enseigner en milieu populaire, avec Chantal Delanoy, nous retenons la nécessité d'apprendre à (re)construire une culture favorable aux apprentissages pour passer de la connivence implicite à la construction de références culturelles partagées.

L'imprégnation culturelle, l'ouverture à l'art sous toutes ses formes sont les moyens de construire une telle posture. Pour nos élèves de lycée professionnel dont on sait bien qu'ils ne bénéficient pas toujours de cette ouverture dans le milieu familial, le rôle des enseignants de français et d'arts appliqués devient primordial.

La pédagogie spécifique des arts s'appuie sur le projet qui sort l'élève de la routine scolaire. Je renvoie nos lecteurs à une étude réalisée dans les années 96/98 par l'inspection générale des enseignements artistiques qui pointe le lien entre la réussite des élèves et la pratique d'une activité artistique à l'école.<sup>3</sup> La réflexion porte sur l'enseignement artistique et s'intéresse aux élèves des lycées et des collèges mais un certain nombre d'éléments, toujours d'actualité, concernent aussi nos disciplines et nos élèves ; par exemple l'inégalité devant la culture serait une des causes de l'échec scolaire.

L'idée est donc de mettre en place des activités artistiques qui développent des compétences cognitives : raisonnement, jugement, mais aussi permettent d'exprimer sa sensibilité, ce qui va aider les élèves à mieux réussir dans les autres disciplines et à se socialiser. La pédagogie spécifique des arts s'appuie sur le projet permettant à l'élève de sortir d'une routine scolaire ennuyeuse qui n'induit pas vraiment de posture réflexive. Le lycée professionnel a, lui aussi, choisi de jouer la carte des projets<sup>4</sup> et ce

---

<sup>1</sup> Ouvrages de Dominique BUCHETON professeure à l'université de Montpellier 2, IRDEF sur les postures des élèves et les postures des enseignants.

<sup>2</sup> Lors d'une conférence de consensus organisée en 2007 par l'académie de Créteil, Agnès BONNIN et Vincent TROGER s'interrogent sur une typologie des élèves des milieux populaires. On peut lire le Dossier XYZEP n°27 mai 2007 « Comment former à mieux accompagner les apprentissages en milieu difficile » [centre-alain-savary.ens-lyon.fr](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr)

<sup>3</sup> La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves -programmes - contenus des enseignements - Rapport IGEN - Inspection générale de l'éducation nationale - groupe de l'enseignement scolaire - octobre 1999 [www.education.gouv/la-place-des-enseignements-artistiques-dans-la-reussite-des-élèves](http://www.education.gouv/la-place-des-enseignements-artistiques-dans-la-reussite-des-élèves)

<sup>4</sup> Numéro 32 d'Interlignes sur les classes à PAC.

depuis fort longtemps. Ce numéro offre des idées pour faciliter la synergie des projets et la mise en mouvement des élèves.

Dans un premier article **Christine Eschenbrenner** nous montre en quoi « L'éducation artistique et culturelle est au cœur des apprentissages ». **Françoise Girod** a retranscrit pour nous un entretien avec **Christiane Doison**, inspectrice d'Arts appliqués : « Lettres et Arts appliqués : une histoire d'éducation ? ». Toutes deux se sont interrogées sur le sens à donner au mot « culture » et ont réfléchi à leurs propres conceptions de l'éducation à la culture. S'il est un projet exemplaire, ancien, bien rodé et qui a fait ses preuves depuis de nombreuses années, c'est bien le projet initié en 1991 par Danièle Fouache<sup>5</sup> à laquelle je rends hommage. Qui d'autre que **Christine Eschenbrenner**, responsable du projet pour notre académie, pouvait le mieux nous parler d'une telle expérience : « Dix Mois d'École et d'Opéra : de la riche idée à un programme pédagogique exceptionnel ». Dans les lycées, ici ou là, les collègues mettent en place de nombreux projets, plus modestes parfois, mais qui témoignent de leur originalité et de leur volonté de construire chez leurs élèves des compétences culturelles susceptibles de redonner goût à l'école en favorisant les apprentissages. Comment tisser des liens entre la politique culturelle de la ville et les projets du lycée ? Dans son article « Projet culturel et partenariat local », **Smina Graïne** nous raconte comment elle a amené des élèves de BEP du lycée Matisse de Trappes à l'écriture avec la collaboration d'un auteur-compositeur du festival « Banlieues 'Arts ». C'est une longue et belle histoire que Catherine Donnadieu et Pierre Brunet ont convaincu **Françoise Gerbino** de nous raconter. D'une simple expérience de réécriture théâtrale de *l'Assommoir*, le projet « Classe à PAC et atelier théâtre en lycée professionnel » se développe d'année en année pour aboutir à un atelier théâtre au lycée professionnel Baudelaire à Évry. Toujours à Évry, mais au lycée voisin Auguste Perret, dans un entretien avec **Martine Blondy** mené par **Georges Bénét** on découvrira un projet autour de Venise : « Une ville, des livres » qui mêle art pictural, littérature et production d'écrits. D'une ville à l'autre c'est plus près de nous, à Argenteuil, que nous emmène **Christine Eschenbrenner** où s'est construit, au lycée Fernand et Nadia Léger un vaste projet interdisciplinaire avec la collaboration d'artistes, écrivains et musiciens, projet qui avec les Arts appliqués a permis aux élèves d'envisager « La Ville dans tous ses états » et de mettre en œuvre leur créativité. **Laurence Mengelle** et **Cécile Vandenberghe** nous retracent une autre grande aventure : un projet qui a mobilisé durant six années consécutives les élèves et les professeurs de seize lycées représentatifs des métiers du bâtiment. Les classes de chaudronnerie et de construction métallique du lycée J.P. Timbaud de Brétigny-sur-Orge ont bénéficié d'un parcours culturel autour de l'œuvre de Le Corbusier et de ses collaborateurs. C'est du côté du terrain que se place **Alexandre Baron** dans son article : « Projet artistique mode d'emploi ». Il s'interroge sur le parcours à suivre quand on souhaite mettre en place un projet culturel. Comment mener ensuite le projet et l'évaluer ?

Le souci de construire des compétences culturelles se fait jour dès la classe de troisième puisqu'une épreuve orale d'histoire des arts est prévue pour l'obtention du diplôme national du Brevet. **Stéphane Renault** nous présente les particularités de cette épreuve orale, « L'histoire des arts au diplôme national du Brevet avec une classe de troisième en lycée professionnel », sa place dans le diplôme du brevet et il envisage la manière d'y préparer les élèves.

*Françoise Bollengier*  
Professeure Lettres-histoire

---

<sup>5</sup> FOUACHE Danièle, KAHANE Martine, GESHIR Nathalie « *La culture contre l'échec scolaire : former des citoyens en favorisant les jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture.* » CNDP 2001.

# De toute première importance : l'éducation artistique et culturelle au cœur des apprentissages.

Tous les professeurs de Lettres-histoire qui ont décidé de faire vivre dans leurs classes l'éducation artistique et culturelle, sans doute intuitivement dans un premier temps, puis en construisant séquences, projets qui prennent en compte teneur culturelle et goût de la créativité, le savent : amener les élèves à intégrer cette autre dimension, c'est mettre en place les conditions d'une transformation profonde susceptible de les réconcilier avec eux-mêmes, dans un parcours scolaire incluant épanouissement possible, sens donné aux apprentissages, et réussite. À cet égard, les partenariats avec les structures culturelles de proximité sont d'une grande richesse, et favorisent la co-construction des projets. Témoignages et informations relatifs à cette question sont proposés sur le site institutionnel de la Délégation Académique à l'Action Culturelle de l'Académie de Versailles.

## **Inclure une nouvelle dynamique, ouvrir les portes**

Bien souvent, l'élève de lycée professionnel a tendance à penser que certains univers artistiques ne sont pas faits pour lui et ne le concernent pas. Il adhère aux diverses manifestations de l'art urbain - hip-hop, graffitis, rap, slam - dans lequel il baigne naturellement mais ne se reconnaît pas a priori dans d'autres formes – le théâtre, l'opéra, la musique dite classique, bon nombre d'écrits de fiction... Pour lui, celles-ci sont presque inaccessibles, et il estime qu'elles appartiennent à une élite détenant codes d'accès, langages auxquels il reste étranger tant qu'il n'est pas convié régulièrement à des rencontres-clés avec les créations et avec les artistes.

C'est bien au contact des œuvres, des pratiques, des espaces dédiés aux arts dans toute leur diversité, que chaque élève peut déchiffrer différemment son propre rapport au réel, à l'imaginaire, à la vie et découvrir les multiples passerelles existant entre les créations, d'hier à aujourd'hui. À travers les regards uniques portés par les artistes sur le monde que leur art ne cesse d'interroger, les élèves s'autorisent à leur tour à mettre en partage leurs avis, leurs regards, leurs questions, leur créativité.

## **L'un des piliers du projet d'établissement**

Pour y parvenir les élèves doivent être accompagnés par des équipes pédagogiques engagées, dont les contributions vont pouvoir également donner de la vitalité à l'axe artistique et culturel du projet d'établissement. En effet, les projets intégrant par définition l'éducation artistique et culturelle peuvent croiser d'autres projets singuliers, enrichissant ainsi la mémoire collective et le patrimoine pédagogique de chaque établissement scolaire en lien avec des structures culturelles de proximité. Le maillage des projets, la pérennisation des partenariats sont donc essentiels pour que le parcours d'éducation artistique et culturelle ne soit ni un épiphénomène, ni l'apanage de quelques initiés, mais représente une dynamique majeure au cœur de la classe comme au sein de l'établissement, et dans un périmètre scolaire plus vaste encore, territoire ou bassin de formation.

## **Voies et supports de l'éducation artistique et culturelle**

Au-delà de la sensibilisation à la culture, inscrite par définition dans l'exercice pédagogique, le professeur de Lettres-histoire a donc la possibilité de contribuer à la formation, à la réussite et à l'épanouissement des élèves qu'il accompagne en choisissant avec détermination de faire vivre l'éducation artistique et culturelle comme une composante essentielle de son enseignement. En s'appuyant non seulement sur la trivalence dont il est le maître d'œuvre, sur la richesse des disciplines déclinées

dans des programmes innovants, sur la mise en œuvre des connaissances, attitudes et capacités, sur les modalités de l'accompagnement personnalisé mais aussi, le cas échéant, sur les dispositifs existants proposés par la délégation académique à l'action culturelle, il peut, avec l'équipe pédagogique dont il est partie prenante, ouvrir de nouvelles perspectives, aborder autrement ce que les élèves doivent maîtriser, à commencer par la langue.

En effet, pour l'élève du lycée professionnel, la question langagière se heurte souvent à l'inappétence, aux blocages orthographiques et syntaxiques hérités d'une scolarité difficile, mais aussi aux nécessités induites par l'appropriation d'une langue dite seconde. Là encore, là aussi, l'élève de lycée professionnel ne s'autorise pas pleinement à « prendre langue » puis à s'exprimer à l'oral, ou à l'écrit.

Or, lorsqu'il entre dans un projet à caractère artistique et culturel, il est conduit à développer de nombreux travaux langagiers liés à l'exploration dans laquelle il se trouve personnellement impliqué : découverte de nouveaux textes, recherches liées à l'histoire des arts, exposés, comptes rendus de visites, de rencontres ou de lectures, argumentaires, écrits personnels liés aux émotions ressenties, écrits d'invention dans le sillage des découvertes... Il peut par exemple, en rencontrant un auteur qui mène avec la classe, en tant qu'artiste, un atelier d'écriture, développer une autre approche de la langue, relevant de l'écriture créative. Ce faisant, il se situe à la fois dans l'histoire qui est sienne, dans le projet collectif, et construit un nouveau rapport à la langue. Il réussit ainsi à dépasser les résistances et à ouvrir un nouveau chemin fondé sur le partage, la confrontation des idées, l'expression des émotions et la transmission de ce qui a été découvert.

### **Se lancer, consolider, incarner ensemble un projet**

Se retrouver autour d'un objet artistique commun favorise pour les professeurs de Lettres-histoire le travail d'équipe et la pluridisciplinarité.

Pour la petite histoire, j'évoquerai ce qu'ont représenté, dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel - et artistique - la construction et la réalisation d'un parcours pédagogique à caractère artistique et culturel passant par Venise. Des élèves de première baccalauréat professionnel Secrétariat – avant la création du Baccalauréat professionnel Gestion et Administration - avaient, lors d'un inventaire liminaire des pistes possibles pour la mise en place d'un PPCP, décidé d'éviter les thématiques liées aux voyages, affirmant d'emblée : « Nous, ce n'est pas la peine, on ne voyage jamais ». L'enseignante de Lettres-histoire que je suis, piquée au vif, avait alors décidé de garder en tête de liste la thématique du voyage à Venise, en appui sur les textes et dispositifs officiels, mais à la seule condition que chaque élève, personnellement, et en prenant la mesure de l'investissement requis, puisse être un élément moteur de la construction à venir.

L'équipe pédagogique de la classe ainsi que celles de deux autres classes de première Baccalauréat professionnel (Comptabilité, Hygiène et Environnement) ayant également décidé de relever le défi, chaque enseignant a pu envisager avec les élèves les différents angles d'attaque permettant d'aborder, d'une manière professionnelle le projet centré sur la découverte d'une ville emblématique, vivier par excellence des arts dans toute leur splendeur. Organisation du travail, choix des contenus et des objectifs par discipline et en interdisciplinarité, évaluation, recherches, construction du parcours intégrant non seulement le voyage pendant la période du Carnaval mais aussi le retour, - à savoir une présentation par les élèves du fruit de leurs travaux - ont été prévus, pensés avec les cinquante-trois élèves.

La médiathèque proche de l'établissement scolaire a mis en valeur les premiers temps forts du cheminement, en appui sur la recherche de textes littéraires évoquant Venise, de *La Mort à Venise*, nouvelle de Thomas Mann au *Voyage amoureux* de Dominique Fernandez en passant par *Le Roman de Venise*, ouvrage présentant la correspondance de George Sand et Alfred de Musset ; les élèves ont travaillé au montage du projet, incluant la recherche de financements ; l'auteur Gérard Noiret est venu évoquer l'un de ses poèmes relativement à l'exploration intérieure de Venise. D'emblée, avant le départ, les élèves ont fait le choix de l'écriture poétique, d'abord pour exprimer leurs attentes puis, au fil du voyage, traduire leur émerveillement. Un atelier d'écriture a été mis en place à cet égard.

Le professeur d'Arts appliqués a proposé un travail sur les lettrines, leur histoire, leur rôle, et c'est ainsi que ces ornements typographiques réalisés par les élèves ont été utilisés pour accompagner les textes du recueil qui sera ensuite dupliqué par une entreprise partenaire avant d'être remis aux élèves, à leurs proches, aux partenaires de l'action, et viendra enrichir la mémoire du lycée professionnel.

Enfin, une comédienne-metteur en scène, à partir d'un choix de textes révélateurs de l'ensemble du parcours, a accompagné les élèves – et les professeurs - pour qu'une lecture collective puisse être mise en espace et, par moments, chorégraphiée. Place du corps, de la voix, transmission de l'émotion et de l'expérience ont été travaillées ; de cet exercice sont nées, non seulement une belle restitution fidèle à l'esprit du parcours réalisé, mais une affirmation de la confiance en soi qui a permis ensuite à chaque élève, après réalisation d'un bilan, de réussir la période de formation en milieu professionnel, autre étape du parcours initiatique global.

### À quoi ça sert ?

Chaque projet artistique et culturel, quelle qu'en soit la forme ou la teneur, représente, en particulier pour le professeur de Lettres-histoire, un espace et un levier de toute première importance. Les élèves posent souvent, au regard des disciplines et des projets dans lesquels ils se trouvent immergés, la question suivante : « À quoi ça sert ? ».

Lorsque l'équipe enseignante décide d'orienter ses choix en intégrant le projet artistique et culturel à la vie de la classe, il ne s'agit pas d'organiser un détour pédagogique mais bien d'inscrire toute la démarche d'éducation artistique et culturelle au cœur de l'acte pédagogique.

À partir de là, chaque élève est partie prenante dans la mesure où il a la possibilité de donner son avis, de faire évoluer le projet en apportant en permanence sa contribution, d'entrer le cas échéant dans une pratique artistique qui lui permet de prendre une autre mesure, de changer son regard en s'ouvrant à d'autres univers. Les fruits de l'opération sont évaluables à bien des égards : amélioration de l'estime de soi, aisance langagière, enrichissement des connaissances et d'une culture humaniste favorisant ensuite, sur le terrain professionnel, ouverture d'esprit et adaptabilité.

### Pour nourrir le propos

L'éducation artistique et culturelle pose pour le professeur les questions du positionnement, de la mise en cohérence des actions éducatives et des enseignements, de l'invention et de la créativité, en appui sur l'existant. Si le professeur de Lettres-histoire est le porteur du projet, il s'agit de définir avec l'équipe pédagogique et éducative un cadre lisible dans lequel chacun pourra être force de proposition pour les élèves. Pour nourrir le propos, les ressources sont nombreuses, à commencer par celles qui se rapportent à la formation. Comment pouvons-nous cerner les enjeux liés à la créativité, à l'expression, si nous ne choisissons pas, en tant qu'enseignants, de nous confronter directement à l'expérience artistique et de réfléchir à ce que révèle pour nous cette mise en mouvement, avant de l'enraciner pédagogiquement ? À ce propos, les très nombreuses expériences conduites avec artistes et structures partenaires, les temps d'apprentissage et de réflexion sur les pratiques sont accessibles via le plan académique de formation : ce sont autant de vraies invitations aux voyages pédagogiques innovants.

### D'un métier à l'autre

Enfin, une autre mesure peut être prise : les univers artistiques existent à travers de nombreux métiers, le plus souvent mal connus, qu'ils soient techniques ou artistiques. Pour les professeurs comme pour les élèves des lycées professionnels, cette donnée est une mine et une vraie source d'inspiration, susceptible de générer des projets fondés sur les questions de fond : comment passer de l'ombre à la lumière, de l'apprentissage à l'excellence, de la difficulté à la réussite ?

Chaque professionnel de l'art propose, à sa manière une réponse. L'élève qui régulièrement se trouve sur le terrain pendant les périodes de formation en entreprise est plus quiconque en capacité de comprendre l'importance des témoignages qui lui sont donnés lorsqu'il a la possibilité, à travers un projet artistique, de questionner les professionnels de telle ou telle institution culturelle. Les leçons procédant de chaque rencontre sont inestimables.

### **Pour conclure**

Lorsque Charles Garnier, le célèbre architecte de l'Opéra qui porte son nom, évoque à travers vingt statues allégoriques les qualités indispensables aux artistes lyriques et chorégraphiques, il tend à chacun d'entre nous les clés de l'excellence dont la dernière est, comme les élèves se plaisent à le deviner, la modestie.

Avec les dix-neuf autres, le socle commun est solide et c'est à nous d'engager résolument projets artistiques et culturels qui permettront à nos élèves de reprendre pied, et de réussir à trouver leur place.

*Christine Eschenbrenner  
Professeure Lettres- histoire  
Co-Responsable du programme « Dix Mois d'École et d'Opéra »*



**Dans les coulisses de l'Opéra Bastille<sup>6</sup>**

---

<sup>6</sup> Photo d' Agathe Poupenev, « Dix Mois d'École et d'Opéra »

# Lettres et Arts appliqués : une affaire d'éducation ?

*Sans nier l'implication d'autres disciplines ou champs disciplinaires (sciences, enseignement professionnel,) le Français (ou la littérature) et les Arts appliqués sont les acteurs incontournables de « l'éducation artistique et culturelle » dans la voie professionnelle. Christiane Doison, inspectrice d'Arts appliqués et Françoise Girod, inspectrice de Lettres-histoire, se sont interrogées sur la façon dont les enseignants de ces deux champs disciplinaires conçoivent cette « éducation », la chargent d'intentions pédagogiques ou éducatives et la vivent comme prolongement, substitution ou application de leur enseignement.*

**Françoise Girod** – Nous pourrions commencer par nous interroger sur la notion même d'« éducation artistique et culturelle ». Entend-on la même chose, en lettres et en arts appliqués, quand on parle de « éducation artistique », de « culture » ? Quant à l'idée de « *l'art et la culture comme "vecteur de la réussite" pour les élèves de lycée professionnel* », est-ce autre chose qu'une expression « *politiquement correcte* » dont on nous rebat les oreilles, parce que, précisément, les élèves de lycée professionnel ne sont ni en réussite, ni dotés de capital culturel ?

**Christiane Doison** – Moi, je propose de commencer par préciser ce qu'on entend par « culture », avant d'aborder « l'éducation artistique et culturelle » et son apport à la réussite des élèves. Pour moi, la culture, c'est un processus de construction intellectuelle et morale de l'être humain, un peu comme on parle de « la culture des plantes » où l'on cherche à obtenir de « *beaux sujets, aptes à grandir et à s'épanouir pleinement* ». La culture, c'est la pédagogie ou l'art de « conduire l'enfant » vers ce qui, non seulement instruit, mais forme le jugement et la sensibilité. La culture porte en elle l'idée de la formation, du savoir, de l'élévation de l'esprit et de son ouverture au monde. La culture permet de penser de façon libre. C'est le procédé le plus efficace pour échapper à la pression de l'esprit de tous par l'intelligence de chacun. La culture permet d'apprendre à penser, de ne pas rester enfermé dans ses préjugés, ses croyances, son éducation.

**Françoise Girod** – Effectivement, il y a deux acceptions à l'idée de « culture » : la culture, au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire toutes ces constructions humaines qui permettent à l'homme de se distinguer de l'animal. Dans cette « culture », il y a de la vie, de la pensée et des constructions dont relèvent la peinture – y compris celles des grottes de nos ancêtres – mais aussi la magie, la médecine, la religion, qui permettent à l'homme de se réconcilier avec sa condition de mortel. Auquel cas, dans cette conception, il y aurait une culture primitive, une culture française, européenne ou autre... Mais l'on a souvent une autre acception de la notion de « culture », plus restreinte, une acception très courante dans le monde de l'éducation nationale, ce que Pierre Bourdieu<sup>7</sup> appelle « la culture légitime », c'est-à-dire une conception étroite qui ne garderait de la culture anthropologique que ce qui permet « la distinction ». Dans ce cas on aurait l'opéra, la littérature, la peinture mais pas le graff, la poésie mais pas le slam. Et c'est là qu'il peut y avoir parfois des

---

<sup>7</sup> Pierre BOURDIEU, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris 1979.



différences entre des professeurs de Lettres, qui seraient pétris de références culturelles « *restreintes* », « *légitimes* », pour reprendre les mots de Bourdieu, et des professeurs d'Arts appliqués qui seraient peut-être plus ouverts. Il n'est qu'à voir dans vos programmes, la place du design, des « arts de la rue ». Ce sont des formes qui ne relèvent pas d'une conception étroite de la culture... Ou alors il pourrait y avoir une opposition entre certains professeurs de lettres de la voie générale et professeurs de lettres et d'Arts appliqués de la voie professionnelle : d'un côté, l'on serait plus recroquevillé sur une conception traditionnelle de la culture, et de l'autre plus ouvert pour des raisons liées aux itinéraires personnels de nos enseignants et de ce que sont les élèves de la voie professionnelle.

**Christiane Doison** – En ce qui me concerne, je n'ai jamais rencontré ce genre d'opposition entre professeurs de Lettres et d'Arts appliqués. J'ai toujours pu travailler avec les professeurs de lettres sans difficulté parce que, précisément, nous étions persuadés que la culture, c'est ce qui leur fait défaut. Maintenant oui, la « *culture bourgeoise* », cette représentation d'une culture élitiste, s'oppose à d'autres formes culturelles – le slam, l'art de la rue – qui elles, ne sont pas nécessairement reconnues... légitimes !

**Françoise Girod** – La difficulté des enseignants, ceux qui n'ont pas cette représentation rétrécie de la culture, « *propriété* » de la bourgeoisie, celle qui permet de montrer que l'on a du capital culturel quand on va à l'Opéra, quand on lit de la poésie, quand on regarde la peinture abstraite, serait de faire admettre que la chanson peut être de la poésie, que l'accordéon ou la guitare électrique c'est de la musique et que la peinture figurative c'est aussi de la peinture. Car je ne suis pas sûre que, pour les élèves eux-mêmes, ces formes qui leur sont proches soient de la culture. Et quand on leur parle de culture je ne suis pas certaine qu'ils ne pensent pas, eux aussi, aux formes canoniques de la culture. Car si c'est la culture de la bourgeoisie, comme tout le reste, elle impose sa lecture... Si on fait un micro-trottoir et que l'on demande aux gens ce qu'ils entendent par « culture », je pense qu'ils évoqueront plus la lecture d'œuvres qui se distinguent que celle des magazines ou même des romans policiers... Avec toute l'ambiguïté de ces formes d'art comme la photographie ou le polar, il y a quelques années, et les séries télévisées aujourd'hui, qui commencent à passer du populaire – non légitime – à l'élite, donc au légitime...

**Christiane Doison** – Ça tient à notre histoire. Quand les bourgeois ont remplacé les aristocrates comme classe dominante, qu'est-ce qu'ils ont fait ? Ce que les nobles avaient fait avant eux ! Ils ont acheté des châteaux, ils les ont meublés avec des meubles de qualité, des œuvres d'artisans, ils ont été des mécènes, ils ont investi dans l'achat de tableaux. Et à l'heure actuelle, ça n'a pas changé. Même si la peinture a évolué, dès qu'on a un peu d'argent, on continue à investir dans la peinture, dans l'achat d'œuvres... Et ça, les classes populaires ne peuvent pas y accéder... C'est un sacré frein...

**Françoise Girod** – C'est un frein, mais on est moins en termes de possession que de fréquentation. On en vient à une question très pédagogique : si la culture comprend toutes les productions de l'homme qui ont une visée esthétique, une visée d'interprétation et d'expression du monde ou de soi, comment partir de ce qui permet aux élèves de s'exprimer ou d'exprimer le monde – le slam, le graff, la BD – pour leur faire comprendre les visées de ce qu'ils aiment mais aussi pour leur montrer qu'il n'y pas que ça ? Ou encore : comment leur permettre d'élargir leurs connaissances, voire leurs pratiques, de ce qui permet d'exprimer le monde et de s'exprimer soi ? Il me semble que c'est là que tout le savoir-faire et la professionnalité de nos enseignants se jouent.

**Christiane Doison** – L'éducation artistique s'inscrit à la fois dans l'enseignement des disciplines ou dans différents dispositifs – artistiques, littéraires voire professionnels, que ce soit de la voie professionnelle ou des métiers d'arts – mais aussi dans les parcours artistiques culturels qui sont mis en place dans tous les établissements, de l'école primaire au lycée. Ces parcours culturels font référence à différents domaines artistiques, que ce soit ceux de la DAAC ou ceux du programme d'histoire des arts : arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant, arts du visuel, auxquels vient s'ajouter le domaine scientifique et technique qui, même s'il ne relève pas de l'art, fait référence au domaine de la création. Car je ne connais pas de

scientifiques qui n'aient pas d'imaginaire, y compris dans les sciences les plus archétypiques comme les mathématiques...

**Françoise Girod** – ... où les démarches sont parfois proches de la poésie, en tout cas de la création...

**Christiane Doison** – ... Et quand on parle de ces actions artistiques et culturelles, on fait référence bien entendu à différents dispositifs, les projets d'éducation artistiques et culturels – les PEAC qui remplacent les classes à PAC – l'histoire des arts, les PPCP et aussi, tout nouveau, les résidences d'artistes. On a donc tous les acteurs réunis : les professeurs des enseignements artistiques ou littéraires, les référents culture dans les établissements, et surtout les artistes, les écrivains et les lieux culturels de proximité, de préférence près des établissements. Car c'est cette ouverture sur les lieux de proximité qui est importante pour nos jeunes.

Quels sont les enjeux des partenariats culturels ? Ils permettent l'ouverture des élèves aux œuvres du patrimoine et de la création. Ils permettent la confrontation à des problématiques et à des méthodes nouvelles, transmises par des artistes et des professionnels de la culture. Quand on a une démarche de confrontation avec des artistes contemporains, on peut susciter chez les élèves dans un premier temps, une réaction de rejet : « *c'est moche* », « *c'est facile* », « *combien il est payé pour ça ?* ». Mais on va au-delà de ces premières barrières qui existent entre les élèves et un artiste contemporain. Et ces barrières tombent car on va se parler « *d'esprit sensible à esprit sensible* ». Et au cours de ces échanges, on fait tomber ces barrières, on fait tomber les représentations, pour être dans cette approche d'esprit sensible, d'esprit humain...

**Françoise Girod** – Tu es en train de brosser une démarche qui, toujours dans cette perspective d'ouvrir les élèves à d'autres modes d'expression et d'interprétation du monde, partirait de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils connaissent, comme le slam ou le « *street art* ». Et, après leur avoir montré en quoi tout ça s'est construit, et non pas inventé spontanément, par le biais de la connaissance et de la rencontre avec un artiste contemporain et ses œuvres, dans un troisième temps, on pourrait les confronter avec d'autres œuvres, celles du passé... Est-ce que là, on aurait un itinéraire pédagogique, qu'il passe par des formes de projets ou par des programmes d'enseignement, qui amènerait les élèves en trois années de baccalauréat professionnel à rencontrer des œuvres ou des formes d'expression qu'ils n'auraient pas connues sans cet enseignement et cette éducation artistique et culturelle ?

**Christiane Doison** – Pour moi, on peut directement confronter les élèves à des artistes et des lieux contemporains, sans passer par des formes d'expression qui leur seraient propres. Et créer cette sorte d'électrochoc, parce que c'est là que va se construire une rencontre très intéressante et très riche pour les élèves et pour l'enseignant...

**Françoise Girod** – Je pense que la position des professeurs de Lettres, au regard des œuvres contemporaines, est un peu différente. La rencontre avec l'auteur vivant qui va parler de son œuvre, sauf exception, inquiète un peu les enseignants. On l'a bien vu avec les stages que Maryse Lopez, formatrice à l'ÉSPÉ<sup>8</sup>, a longtemps animés sur l'approche des œuvres contemporaines et la construction d'une identité ou d'une posture de lecteur chez les élèves. On a vu la résistance des enseignants devant ces œuvres qu'ils lisent mais qu'ils connaissent moins que d'autres, parce qu'ils ne les ont pas étudiées à l'université, parce que les outils d'analyse textuelle ne fonctionnent pas bien avec les œuvres contemporaines. Schéma actantiel, schéma narratif, différence récit/discours, ça ne marche pas bien chez Duras qui, précisément, mélange tout ça. Ou plutôt ça marche, mais à contrepoint, et il faut une grande maîtrise de ces savoirs et de ces outils pour qu'ils aident à éclairer l'œuvre, son écriture, son fonctionnement et permettent de produire des interprétations ! Donc les outils d'analyse textuelle ne fonctionnent pas et le savoir constitué sur l'auteur et sur l'œuvre n'existe pas ! Je pense à ce que Maryse Lopez a fait il y a quelques années avec Amélie Nothomb dont, à cette époque-là, on pouvait lire les interviews dans

---

<sup>8</sup> Depuis 2013, les ÉSPÉ mutualisent les forces des ex-IUFM, des rectorats et des universités pour assurer la formation initiale et continue des professeurs.

Télérama, que l'on pouvait entendre à la radio et voir à la télévision... C'était l'inquiétude chez les enseignants car, au-delà des propos de l'auteur, il n'y avait pas de savoir constitué sur Amélie Nothomb ! C'est dire que le professeur de Lettres se retrouvait dans une position qu'il n'avait pas quand il faisait lire Zola, Apollinaire ou Molière... Dans le cas des auteurs patrimoniaux, il a un avantage : il en sait plus que les élèves. Quand il est face à un auteur contemporain, même s'il l'a lu, même s'il a fait quelques recherches, il n'en sait pas beaucoup plus qu'eux. Sa posture est alors différente, il est davantage dans une posture d'accompagnement que dans une posture d'enseignement. Il y en a à qui ça convient fort bien, il y en a qui ne le supportent pas. En tout cas, cela change ce qu'il va faire de ces textes avec les élèves. Je voudrais savoir si l'on retrouve cette situation chez les professeurs d'Arts appliqués.

**Christiane Doison** – Pour nous, en Arts appliqués, on est dans une démarche d'expérimentation. En Arts appliqués, l'expérimentation est un enjeu premier, cela fait vraiment partie du programme et de la méthodologie de notre enseignement. Investigation, expérimentation et réalisation... Et quand on confronte les élèves à des artistes ou à des lieux contemporains, on est dans l'expérimentation et l'investigation. Et l'enseignant se met dans la même position que l'élève. Il se dit « *Moi aussi je vais apprendre et je vais aller à la rencontre d'un artiste, moi aussi je vais me confronter avec quelque chose que je ne maîtrise pas. Mais je ne vais pas prendre beaucoup de risques* ». Les projets artistiques sont écrits, ils sont rédigés, ils précisent ce qu'on va réaliser à la fin du projet. On va cadrer la démarche, les rencontres, mais pas complètement les contenus. Ce qui fait que l'artiste vient avec ce qu'il est. Et il va rencontrer les élèves. Et en fonction des élèves, ce qui va se passer peut changer. D'une classe à l'autre, ça ne va pas nécessairement être le même échange. Toujours parce qu'on est dans une démarche d'échange sensible et critique, et que l'on est à la rencontre de l'autre. À partir de là, on va expérimenter. Et le professeur se met aussi dans cette posture qui n'est pas nécessairement confortable. Il y a des déceptions. On n'arrive pas toujours à amener les élèves là où l'on voudrait aller... Mais les enseignants admettent que ça ne soit pas aussi finalisé, aussi réussi que ce qu'ils auraient voulu. Ils ont expérimenté, les élèves ont grandi, ils ont pu s'exprimer à travers une réalisation créative, ils ont pu aussi s'exprimer verbalement. C'est dire qu'on n'est pas uniquement dans une démarche d'investigation et d'expérimentation. Mais on est aussi dans une démarche de communication de ce qu'on a fait, de ce que l'on ressent.

**Françoise Girod** – Là, je me demande si on ne touche pas quelque chose de fort sur ce qui distingue nos enseignants. Toujours avec les précautions d'usage – il y aura toujours des professeurs de Lettres qui échapperont à l'analyse que je vais présenter – il me semble que du côté des professeurs de Lettres, c'est moins clair. Parce qu'ils sont en même temps des professeurs de littérature et des professeurs de communication, ils doivent apprendre à leurs élèves à mieux s'exprimer à l'oral, à faire des écrits efficaces, qu'ils soient personnels ou professionnels dans les sections où cette capacité est nécessaire... Mais ils sont aussi professeurs de littérature, et alors là ils sont du côté du produit. Alors que vous, vous êtes totalement du côté du processus. Quand on est professeur de littérature, on propose des œuvres déjà écrites, y compris quand elles sont contemporaines, dont on va chercher le sens. Et même avec les théories de la réception les plus intéressantes, celles qui disent que le sens est aussi du côté du lecteur, on est du côté de la réception et on n'est pas beaucoup du côté de la production. Ce qu'on sera davantage quand on est professeur de communication... Mais je ne suis pas sûre, quand on est professeur de littérature, quand on fait rédiger un conte, pour prendre un exemple, que l'on a vraiment l'ambition d'amener l'élève à réaliser une œuvre. Je constate que, faire rédiger un conte, c'est une stratégie pour montrer aux élèves comment un conte se rédige, se construit... C'est un détour pédagogique pour faire entrer les élèves dans l'œuvre, pas pour qu'ils soient eux-mêmes créateurs. Mais c'est peut-être parce que le professeur de Lettres – pour revenir à notre propos initial – est plus ancré dans une conception restrictive de la culture que dans une conception ouverte. Et même si l'on s'intéresse à la culture des élèves, sans démagogie, en toute bienveillance, on reste quand même un peu dans l'idée que la culture, c'est quelque chose que l'on reçoit et non pas quelque chose que l'on vit, que l'on réalise. Il n'est qu'à constater, dans l'enseignement du français, la surreprésentation des activités de lecture au détriment

des activités d'écriture... Il me semble que vous, vous n'avez pas cette conception-là de la culture, peut-être parce que vous êtes professeurs d' « Arts appliqués »...

**Christiane Doison** – Oui, sûrement parce que nous sommes professeurs d'Arts appliqués. Mais quand nous sommes professeurs d'« Histoire des arts », nous pouvons avoir, tout au moins partiellement, une autre démarche. Nous travaillons en effet l'Histoire des arts très souvent en pluridisciplinarité avec les collègues de Lettres-histoire. Par exemple, si nous prenons le domaine des « arts du goût » ou l'objet d'étude du programme de français « *Des goûts et des couleurs, discutons-en* », on va partir avec l'enseignant de Lettres de tableaux des mouvements artistiques proposés dans le programme d'histoire des arts ou de français. Mais on ne va pas s'attarder dans le passé. Très rapidement, on va amener les élèves à conduire une réalisation contemporaine. Par exemple, si nous travaillons « l'art du portrait », la réalisation se fera autour de la photographie, du collage, du photomontage... Il y a toujours une production qui nous ramène à notre époque. Se pose alors la question de savoir s'il n'y a culture que quand les œuvres relèvent du passé ?

**Françoise Girod** – Je ne crois que le problème réside dans la temporalité de l'œuvre. Un professeur qui travaille sur de la littérature contemporaine fera-t-il davantage écrire ses élèves ? Peut-être as-tu raison, peut-être a-t-on plus de chance de faire écrire les élèves à partir d'œuvres contemporaines qu'à partir de la poésie de la Pléiade... Même si les activités d'« écriture imitation » permettent de faire écrire « à la manière de... ». Je pense aux « machines romanesques » de Zola qui avaient permis à un élève de décrire son lycée, à la manière du Voreux de *Germinal*, qui digérait les élèves, les avalait le matin et les « recrachait » le soir, à moitié dévorés... Il avait à la fois complètement assimilé la technique romanesque de Zola qui fait œuvre symbolique des lieux ou des objets, et exprimé quelque chose de lui-même, de son établissement... Alors, la littérature contemporaine permettrait-elle davantage ce processus de création ? Je ne sais pas...

**Christiane Doison** – Reste la dernière partie de notre interrogation : en quoi l'éducation artistique et culturelle est-elle – ou pas – un vecteur de réussite pour les élèves de lycée professionnel ? Quand je regarde les différents bilans de ces actions artistiques dressés par les enseignants, le premier retour bénéfique souligné par les professeurs relève de la construction identitaire personnelle des élèves. Les retours parlent en termes de comportement : « *élèves davantage impliqués* », « *meilleure relation avec les autres, adultes ou condisciples* », « *meilleure estime de soi* ». C'est le premier impact de ces actions culturelles. Ensuite on trouve l'enrichissement des connaissances, la maîtrise de nouveaux moyens d'expression, une plus grande ouverture au monde. Les enseignants constatent aussi que les élèves éprouvent du plaisir tout en assimilant des méthodes et des démarches pour approfondir certains points des programmes...

**Françoise Girod** – Les bilans que l'on peut dresser en Lettres sont analogues... Christine Eschenbrenner, qui coordonne ce numéro, me parlait précisément de l'action conduite dans le cadre de sa mission à l'Opéra de Paris auprès de deux classes de seconde Gestion-administration de notre académie. En début d'année scolaire, elle a découvert des jeunes filles, majoritairement révoltées, qui étaient là par défaut, qui n'avaient aucun intérêt pour la gestion et l'administration, qui auraient voulu faire tout autre chose, et qui se retrouvaient là parce que c'était leur troisième vœu ou pour des raisons de proximité géographique... On connaît bien ce genre de situation dans nos établissements... Et en trois rendez-vous avec des artistes, mais aussi avec des professionnels de l'Opéra, des machinistes, des artisans, ces élèves se sont transformées. Elles se sont transformées dans leur comportement, elles arrivent maintenant habillées autrement, elles arrivent avec leur questionnaire parce qu'elles ont un entretien à conduire avec quelqu'un. Et puis, au-delà de cela, comme tu le disais, elles arrivent réconciliées avec elles-mêmes. Parce qu'on leur a donné l'accès à un monde qu'elles ignoraient, un monde effectivement « admirable » au sens propre et qui, brusquement, leur dit « *si on vous offre ça, c'est que vous valez quelque chose...* ».

**Christiane Doison** – ... On revient à la culture réservée aux bourgeois...

**Françoise Girod** – ... Tout à fait, et c'est pour ça que l'on ne peut pas en rester au slam et au graff avec les élèves... Je crois que dans l'éducation artistique et culturelle, ou dans l'enseignement artistique, ou dans la littérature, on fait accéder à un univers qui paraissait inaccessible, ou ignoré de la plupart de nos élèves, ou auquel ils n'avaient pas droit. Soit pour des raisons sociales et là ce ne serait pas du tout propre aux élèves de lycée professionnel mais ça toucherait tous les jeunes de milieux très populaires.

Moi aussi, qui ne suis pourtant pas passée par le lycée professionnel, quand j'ai accédé pour la première fois à la musique classique par le biais des « jeunesses musicales françaises », ou quand mes professeurs nous ont emmenées au théâtre, j'ai accédé à un univers inconnu chez moi, parce que c'était réservé aux « bourgeois », parce que ce n'était pas pour nous...

### Culture bourgeoise, culture populaire :



Opéra Garnier<sup>9</sup>, Paris.



Graff<sup>10</sup>, avenue d'Italie, Paris.

<sup>9</sup> Photo d' Emmanuel DUPUY (2013)

<sup>10</sup> Photo d' Emmanuel DUPUY (2014)

**Christiane Doison** – Tu as failli utiliser l'expression « *parce qu'on n'y avait pas droit* ». C'est ce droit que l'on permet à nos élèves. On leur donne le droit de fréquenter des milieux culturels, on leur donne le droit de rencontrer des artistes, ils ont le droit à cette culture qui n'est pas réservée à une élite... Donc l'éducation artistique et culturelle apporte sans conteste des grilles de lecture, une ouverture sur le monde, la construction d'un regard critique et sensible à nos élèves. Elle est donc, pour cela, importante...

**Françoise Girod** – Elle est d'autant plus importante pour les élèves de la voie professionnelle que, au manque social, s'ajoute, pour les élèves de la voie professionnelle, le manque scolaire. Il y a une double stigmatisation... Eux, non seulement ils sont largement issus de milieux populaires qui ne fréquentent pas l'univers auquel on va leur faire accéder par cette éducation artistique et culturelle, mais ils sont en situation d'échec scolaire. Ils ont une image dévalorisée d'eux-mêmes et pas seulement de leur classe sociale. Quand c'est collectif, à la limite on peut réagir collectivement, s'engager collectivement par l'action politique par exemple. Mais ils sont dévalorisés personnellement parce qu'ils vivent leur orientation dans la voie professionnelle comme un échec en tant que personne... Là, l'éducation artistique et culturelle leur envoie des signaux : « *Non, tu y as droit comme tout le monde, même si tu n'as pas eu dans ton éducation les codes et la fréquentation de cette culture légitime, tu y as droit aussi, même si tu as échoué à l'école* ».

**Christiane Doison** – Si je comprends bien, l'éducation artistique participe à l'intégration sociale, culturelle et professionnelle des élèves. Dans une société démocratique, ça les aide à construire et à faire émerger leur projet personnel et professionnel. Et ça leur donne une place au sein de la société.

**Françoise Girod** – Ça contribue. Je pense, par exemple, à ces jeunes filles de GA<sup>11</sup> dont parlait Christine Eschenbrenner : la découverte de l'Opéra, des œuvres, des artistes des lieux et des métiers, va leur ouvrir toute une série de champs. Elles vont se dire « *après tout, si je suis secrétaire ou si je travaille à l'accueil, je vais peut-être pouvoir travailler à l'accueil d'un lieu de culture. Et pourquoi je ne travaillerais pas à la maison des jeunes, dans un grand cinéma, dans une galerie marchande avec un rayon culturel ?* ». Et puis en étant mieux avec elles-mêmes, en étant capables de se construire un projet, elles vont réussir professionnellement. Parce que si on les laisse comme elles sont, avec leurs rancœurs, avec leur univers rétréci, qu'on leur a progressivement rétréci et qu'elles rétrécissent encore plus parce qu'elles ont une image très faible d'elles-mêmes, elles ne se mettent pas en situation de réussir. En ce sens, oui, l'éducation artistique et culturelle, parce qu'elle va ouvrir les possibles, redonner de l'espoir et revaloriser l'image de soi, va leur permettre de mieux réussir là où elles sont. Ou à côté, d'ailleurs. En tout cas si elles choisissent de garder la voie où elles se sont retrouvées à l'entrée de la classe de seconde professionnelle, ce sera avec davantage d'arguments, de raisons et d'éclaircissements que si elles le font comme ça, par défaut...

**Christiane Doison** – L'éducation artistique redonne de l'espoir, ouvre des portes, permet de se projeter dans un futur à travers des rencontres et des lieux et elle est vraiment facteur d'épanouissement...

**Françoise Girod** – ... et donne à nos élèves des clefs supplémentaires de compréhension du monde dont on a dit, au départ, que c'était fondamental pour agir en tant qu'hommes. Or nos élèves manquent de clés, parce que dans leur milieu on ne les leur a pas données. Dire qu'ils ont un univers plus rétréci que certains autres, ce n'est pas les stigmatiser, c'est pointer une réalité... Ils ont un univers rétréci et l'école leur propose un univers plus large. C'est vrai que, pour certains élèves, l'école ne leur offre rien de plus que ce que leur univers familial leur offre. Ces élèves que l'on emmène à l'étranger l'été, que l'on emmène au cinéma, au théâtre, à qui l'on fait fréquenter les musées ou les petites expositions du coin... Tous ces lieux que l'école ne leur propose pas nécessairement... Il y a plein de jeunes qui n'ont pas besoin de l'école pour s'ouvrir à l'art, à la culture. Mais à nos élèves, cela leur donne une

<sup>11</sup> Gestion-administration

ouverture. Et donc, en s'ouvrant, ils ont davantage de représentations du monde, ils rencontrent, comme tu le disais tout à l'heure, des êtres qu'ils n'auraient jamais rencontrés. Mais c'est aussi leur représentation de soi qu'ils vont élargir. Parce qu'ils vont parler d'égal à égal avec un créateur, parce que vous, en particulier les professeurs d'Arts appliqués, vous leur donnez quelque chose en plus, vous leur donnez à réaliser quelque chose qui relève de la création.

**Christiane Doison** – Je crois que nous sommes d'accord pour dire que l'éducation artistique et culturelle et les enseignements des professeurs d'Arts appliqués ou de Lettres-histoire sont fondamentaux pour nos élèves !

*Entretien transcrit par Françoise Girod  
IA-IPR Lettres-histoire  
Académie de Versailles*



**Graff<sup>12</sup> dans la rue, Paris.**

---

<sup>12</sup> Photo d'Emmanuel DUPUY (2013)

# *Dix Mois d'École et d'Opéra :* de la riche idée au programme pédagogique exceptionnel

Depuis plus de vingt ans, *Dix Mois d'École et d'Opéra*, fruit d'un partenariat entre l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles, Créteil offre à de nombreuses classes relevant de l'Éducation prioritaire la possibilité d'accéder au vaste univers de l'Opéra national de Paris en construisant des projets comme autant de variations liées à un monde où beauté et excellence se partagent à égalité le devant de la scène et l'envers du décor.

## **L'histoire de *Dix Mois d'École et d'Opéra***

À l'origine, en 1991, Danièle Fouache, professeure de Lettres-histoire en lycée professionnel, puis professeur formateur de l'académie de Versailles, suite à un stage à l'Opéra national de Paris au cours duquel elle inventorie les bijoux de la grande Maison, intègre le Service culturel de l'Opéra. Elle décide de développer une action permettant d'accueillir les élèves notoirement éloignés de bien des univers artistiques, à commencer par l'Opéra. Cette passionnée de théâtre, en lien avec les instances académiques, propose alors à la direction de l'Opéra national de Paris une expérience nouvelle : il s'agira d'associer les élèves les plus éloignés de l'art et de la culture, accompagnés par des équipes pédagogiques convaincues de l'importance de l'action, à un audacieux programme pédagogique interactif, supposant interdisciplinarité et pluridisciplinarité.

Appuyée par Martine Kahane, alors directrice du Service culturel de l'Opéra, et par les Délégations à l'action artistique et culturelle des académies de Versailles, Paris et Créteil, Danièle Fouache convainc la direction de l'Opéra national de Paris, obtient la confiance des mécènes amis de l'Opéra et le programme *Dix mois d'École et d'Opéra* voit le jour. Il sera soutenu par les directeurs successifs de l'Opéra national de Paris - Pierre Bergé, puis Hugues Gall, Gérard Mortier, Nicolas Joël et Christophe Ghristi, actuel directeur de la dramaturgie et du service pédagogique. Une convention cadre est alors établie et, depuis, un comité de pilotage constitué par les délégués et chargés de mission à l'action artistique et culturelle pour les trois académies franciliennes, les directeurs de l'Opéra, les trois responsables<sup>13</sup> du programme, se réunit régulièrement pour proposer et valider les nouvelles orientations du programme, dans le respect des valeurs et des principes initiaux : contribuer à l'égalité des chances, lutter contre l'exclusion, favoriser l'appropriation du patrimoine artistique par les élèves dont certaines difficultés sont liées à l'éloignement social et culturel d'avec ce que représentent art et culture.

Désormais, trente-trois classes, issues des trois académies sont accueillies chaque année dans le programme : de la maternelle grande section au BTS en passant par l'école élémentaire, le collège et le lycée professionnel, petits et grands traversent dans les deux sens le pont reliant École et Opéra et les deux grandes Maisons

---

<sup>13</sup> LAUDET Dominique, responsable pour l'académie de Créteil, OUSPENSKY Alexis, responsable pour l'académie de Paris, ESCHENBRENNER Christine responsable pour l'académie de Versailles.



trouvent au cœur de la classe le point d'ancrage pédagogique qui transforme profondément le rapport aux connaissances et aux attitudes.

### **Le déroulement d'une action emblématique**

Pour que les projets puissent éclore, le calendrier des spectacles programmés au cours de la saison de l'Opéra national de Paris est proposé aux enseignants dès le mois de juin précédant l'entrée des classes dans le programme. Ainsi, mille élèves accompagnés par des équipes pédagogiques conscientes des enjeux liés à leur investissement ont la possibilité d'inventer des parcours originaux, qui s'enracinent dans les œuvres programmées et dans tout ce qui, dans l'ombre, permet aux spectacles d'éclore à l'heure dite.

Les équipes pédagogiques s'engagent à développer pendant deux années consécutives des parcours pluridisciplinaires à haute teneur artistique et culturelle, en appui sur l'univers de l'Opéra. De manière complémentaire, les équipes ont la possibilité de développer avec des structures de proximité des partenariats qui, par la suite, permettront, à l'échelle du territoire, de pérenniser les projets artistiques et culturels.

### **Construire des projets au cœur de la classe**

Chaque projet prend en compte à la fois les contenus disciplinaires et les spécificités du programme pédagogique *Dix Mois d'École et d'Opéra* qui s'enracine dans une éminente institution culturelle. Il ne s'agit pas pour les élèves d'adhérer à ce qui serait une sorte de « club Opéra ». Les travaux, qui procèdent des apports et découvertes progressifs de ce nouvel univers, font partie intégrante des apprentissages scolaires et les élèves appréhendent ce nouvel objet d'étude en étant informés de ce que représentera pour eux l'ensemble de la démarche pédagogique.

L'élaboration de chaque projet tient du parcours initiatique : les classes entrantes commencent par être guidées au cœur de l'Opéra Garnier et de l'Opéra Bastille. Dans les deux cas, l'effet de surprise joue à plein : d'un côté, les flamboyances symboliques du Palais marquant la grande bascule de la fin du dix-neuvième siècle, de l'autre, l'immense bâtiment du vingtième siècle voulu par le Président François Mitterrand, et conçu par Carlos Ott, avec son plateau technique, la cohorte de ses ateliers, sa modernité, non loin du génie de la Bastille. Les deux lieux sont, en soi, une invitation au voyage dans le monde du spectacle vivant.

À cette première immersion en ces deux endroits correspond le choc des premières découvertes, lesquelles seront suivies par les rencontres régulières avec les professionnels de l'Opéra, techniciens et artistes, selon les thématiques choisies et développées. Simultanément, les élèves accèdent aux spectacles, en répétition ou en représentation, dans les deux Opéras.

Enfin, grâce au mécénat dont bénéficie le programme, les équipes pédagogiques ont la possibilité de mettre en place des ateliers de pratique artistique dans des domaines comme le chant, la danse, le théâtre, les arts visuels... enrichissant ainsi leurs projets, et faisant vivre aux élèves l'expérience unique d'un travail lié au corps, à l'expression, à l'espace ou encore, de manière exceptionnelle, à l'apprentissage d'un instrument au sein de la classe.

Dans tous les cas, les élèves sont amenés, en classe, à préparer le terrain - recherches, questionnements, exposés, ... - puis à rendre compte de ce qu'ils ont vécu au contact des espaces, des vies au travail, et des œuvres : l'écriture est mobilisée à chaque point de passage, sous des formes diverses, selon les séquences et progressions envisagées. Concernant l'ancrage littéraire, il faut souligner ici la richesse des déclinaisons possibles, livrets d'opéras ou ballets étant reliés à des œuvres majeures, de *Rigoletto*, opéra de Verdi inspiré de la pièce de Victor Hugo *Le Roi s'amuse*, à *La Traviata* du même Verdi et le ballet *La Dame aux Camélias*, tous deux inspirés de l'œuvre d'Alexandre Dumas fils, en passant par de très nombreux autres ouvrages. Les jeunes explorateurs expriment émotions et interrogations, développent leur sens critique, se responsabilisent en travaillant ensemble à partir de nouvelles données. La moisson de leurs textes - récits, argumentations, poèmes, notamment - est mise en valeur dans les établissements scolaires comme dans le Journal annuel de *Dix Mois d'École et d'Opéra*.

Les compétences liées à l'oral sont également requises : les élèves présentent régulièrement leurs découvertes à d'autres classes de l'établissement scolaire, aux familles pendant les « Portes ouvertes », aux habitués des médiathèques partenaires. Écoute, autonomie, respect, dialogue et cohésion sont progressivement renforcés au fil de l'action. Simultanément, la créativité de chaque élève est prise en compte à travers toutes les propositions permettant à chacun de faire retour sur tous les temps forts. Les élèves présentent dans leurs établissements, dans les structures de proximité, en accord avec les villes partenaires, expositions, spectacles, restitutions originales qui mettent en lumière la diversité des productions, parmi lesquelles de nombreux travaux plastiques, en lien avec les nombreuses facettes de l'Opéra. Le programme *Dix Mois d'École et d'Opéra* publie annuellement un *Carnet d'Opéra* présentant les projets des trente-trois classes et le Journal « *DIX MOIS !* ». Ces deux documents abondamment illustrés, reflètent non seulement la richesse et l'originalité de tous les projets pédagogiques mais aussi l'inventivité, le sens de l'observation dont font preuve les élèves.

### **Vous avez dit : « Réussir ? »**

Il faut souligner ici le fait que cette expérience, inscrite dans la durée, contribue à la réussite des élèves. Là où les causes et répercussions de l'échec sont nombreuses, le fait de réussir à surmonter les difficultés, à regagner l'estime de soi, à changer son regard sur le monde, à enrichir ses connaissances, à améliorer ses résultats est un véritable événement. Nombreux sont les exemples révélant le changement d'attitude et l'amélioration des résultats scolaires au fil des deux années avec *Dix Mois d'École et d'Opéra*. Combien de fois, celles et ceux qui disaient, au départ : « Tout ça, c'est bien joli, mais ce n'est pas pour moi ! », se retrouvent investis, libérés de l'exclusion, et ont à cœur de communiquer ce qu'ils ont ressenti, trouvé, réalisé, acquérant ainsi graduellement de nouveaux repères.

En effet, il ne s'agit pas pour eux de consommer visites, spectacles, rencontres en passant très vite à autre chose mais d'accueillir, de réfléchir, de partager ce qu'ils ont reçu. Accueillis en hôtes de marque dans une Maison où règnent l'excellence et la générosité de tous les personnels, qui savent ouvrir à la fois les portes de leurs ateliers et celles d'un rapport au monde fondé sur l'exigence liée aux nécessités du spectacle vivant, les élèves savent reconnaître la valeur de ce qui leur est proposé et s'efforcent de rendre lisible pour d'autres la richesse reçue.

D'emblée, l'évaluation est à la clé : en appui sur les connaissances et compétences du socle commun, sur des critères en phase avec les contenus – connaissances liées à l'histoire des arts, la culture générale - mais aussi avec des compétences liées à la socialisation, aux prises d'initiative, à la capacité de travailler en groupe, à l'amélioration de l'expression, à l'esprit d'examen et à l'appétence artistique et culturelle, les professeurs accompagnent pas à pas l'évolution de chaque élève dans un contexte permettant de créer des passerelles entre deux écoles, celle de la République, celle de l'Opéra, toutes deux visant l'excellence à travers la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

### **Ouvertures**

Chaque année, certaines classes issues des trois académies franciliennes présentent à plusieurs reprises sur le plateau de l'amphithéâtre Bastille le spectacle qu'elles ont préparé pendant un an, accompagnées par les équipes pédagogiques, par une équipe artistique et, in fine, par les élèves habilleuses, maquilleuses, coiffeuses de lycées professionnels partenaires. Les élèves vivent ainsi graduellement l'élaboration du spectacle, la responsabilité collective, le franchissement des peurs, l'affirmation de leur personnalité, la joie de finaliser un parcours exigeant. Les autres classes, les familles, le grand public sont conviés à découvrir cette manifestation riche d'enseignements.

*Dix Mois d'École et d'Opéra* a ouvert de nouvelles perspectives : un premier festival « *1, 2, 3, Opéra !* » donné à l'amphithéâtre Bastille en juin 2013 a permis à tous les élèves de présenter à trois mille spectateurs les nombreux aspects de leur investissement à travers plusieurs spectacles et une grande exposition dans les espaces publics de l'amphithéâtre. Un colloque sur l'éducation artistique à l'école s'est déroulé pendant cette période au Studio Bastille, avec notamment une intervention

majeure de Philippe Meirieu<sup>14</sup>, grand connaisseur du programme *Dix Mois d'École et d'Opéra*.

Un second festival verra le jour en 2015, toujours en appui sur certaines œuvres proposées au cours de la Saison 2014-2015. Ainsi pourront être valorisés de très nombreux participants.

Dans l'intervalle, en 2013-2014, c'est l'ouverture nationale du programme qui est visée à travers un partenariat avec les Opéras et académies de Nancy et de Reims autour d'un projet lié aux courants artistiques marquant la Grande Guerre. Là encore, transmission patrimoniale, ouverture, création trouveront leur achèvement et leur traduction dans les spectacles qui, en juin 2015, à Paris, Reims et Nancy seront portés par une centaine d'élèves venus des fragiles périphéries urbaines.

### ***Dix Mois d'École et d'Opéra et le lycée professionnel***

Bien que tous les élèves relevant à tous les niveaux de l'éducation prioritaire, soient susceptibles d'entrer dans le programme *Dix Mois d'École et d'Opéra*, selon l'engagement des équipes pédagogiques prêtes à adopter de nouveaux itinéraires fondés sur l'éducation artistique et culturelle, le lycée professionnel a, dès le départ, tenu une place décisive dans l'aventure. En effet, de par la primauté de l'enseignement professionnel en lien avec les périodes de formation en entreprise, et avec l'enseignement général, équipes pédagogiques et élèves des lycées professionnels sont à même de saisir l'importance de tout ce qui concerne la vie professionnelle et s'intéressent naturellement aux métiers, aux parcours de formation. Cette donnée est toujours prégnante : les élèves des lycées professionnels, particulièrement sensibilisés aux apprentissages, aux différentes modalités de mise à l'épreuve, ont la possibilité de dialoguer, selon le projet de la classe, avec bon nombre de professionnels sollicités parmi les cent corps de métiers qui œuvrent sur les différents sites de l'Opéra national de Paris.

Les précieuses informations partagées, à l'échelle des métiers et de leur histoire, font prendre aux élèves la mesure de ce que peut représenter la culture d'une entreprise qui est aussi une institution culturelle investie d'une mission de service public. Ils apprennent à s'approprier un patrimoine culturel et artistique spécifique de manière concrète, en faisant à chaque fois le lien entre les domaines techniques et artistiques. La notion de métier est, pour les élèves du lycée professionnel, une clé de lecture qui les renvoie à des préoccupations immédiates tout en réactivant leur intérêt, voire leur ambition.

La diversité des professions qui constituent la dynamique et la matière même de l'Opéra est telle que chaque équipe pédagogique peut approfondir la réflexion à la fois sur le spectacle vivant et sur le domaine intéressant professionnellement les élèves. Gestion et administration, serrurerie, menuiserie, couture, stockage, recyclage des déchets, perruquerie, cordonnerie, pressing, logistique, machinerie ... sont autant d'entrées facilitant la mise en place d'objectifs directement liés aux capacités mises en jeu.

Ainsi le projet de la classe peut-il être adapté aux attentes des élèves, intégrant dans le même mouvement la réflexion sur les métiers du spectacle et, le cas échéant, la pratique artistique elle-même, selon les priorités définies au départ. Ces exercices croisés sont formateurs à bien des égards, et augmentent pour chacun les chances de réussite en renouvelant le désir d'apprendre, de comprendre et de partager. Souvent, des projets inter-établissements voient le jour, les uns complétant les autres.

### **Comment choisir parmi tant de « je me souviens » ?**

Enfin, pour la petite histoire, comment ne pas se souvenir de la fierté de ces élèves d'une section Maintenance des équipements industriels présentant récemment dans les espaces publics de l'amphithéâtre de l'Opéra Bastille leur maquette du plateau de l'Opéra Bastille prête à être animée à partir des conseils et des plans donnés par les chefs d'atelier machinerie, tout en préparant un spectacle lié au personnage de Don Quichotte découvert dans l'œuvre de Cervantès puis dans le ballet de Noureev ?

---

<sup>14</sup>Colloque sur la place de l'éducation artistique et culturelle à l'école le 19 juin 2013, Intervention de Philippe MEIRIEU dans le cadre du premier Festival « 1,2,3, Opéra ! » <https://www.operadeparis.fr/activites-pedagogiques/10-mois-d-ecole-et-d-opera/ressources-pedagogiques/intervention-de-philippe>

Comment ne pas revoir avec émotion ces élèves élégantes et enthousiastes de baccalauréat professionnel Gestion et Administration accueillant dans leur établissement du Val-d'Oise parents et amis pour l'inauguration d'une exposition consacrée aux premières étapes de leur parcours initiatique à l'Opéra, puis révélant leurs talents de guides capables à leur tour de répondre à bien des questions ? Comment oublier les préparatifs de ces élèves de CAP électrotechnique offrant leur journal, « *l'Opérasien* » aux invités du repas, par eux mis en scène dans leur lycée avec *Couleurs de l'Opéra*, projections, diffusion d'airs fameux, et accueil souriant ?

Les mots de la fin, provisoire, sont ceux d'un autre élève de terminale baccalauréat professionnel Maintenance des équipements industriels, suite à la rencontre avec le chef de l'atelier menuiserie de l'Opéra Bastille.

*« Je me suis senti si petit...Des tonnes de questions, semblables à un essaim d'abeilles, se sont envolées dans ma tête. Je n'avais qu'une seule envie : les exprimer. C'est alors qu'un homme affable et bienveillant, le chef d'atelier, nous a pris en charge. C'est une source vivante d'inspiration, due certainement à son ancienneté dans le domaine car il a pu répondre à toutes mes questions. J'en suis sorti, grâce à lui, plus intelligent et plus instruit ! »* Kévin.

Christine Eschenbrenner  
Professeure Lettres-histoire,  
Co-Responsable du programme « Dix Mois d'École et d'Opéra<sup>15</sup> »

### **« 10 mois d'École et d'Opéra côté Prof »** **Consulter la vidéo**

<http://education.francetv.fr/videos/dix-mois-d-ecole-et-d-opera-cote-profs-v109496>

Résumé

Extrait : Dix mois d'école et d'opéra – Modules

Les professeurs qui se sont engagés dans « Dix mois d'École et d'Opéra » depuis 20 ans se sont groupés autour de Didier Grojsman pour fonder le « Chœur des vingt ans » organisé par l'Opéra. C'est l'occasion pour nous de recueillir leurs témoignages. Pour Sylvie Gagnère, CPE, l'engagement vaut le coup : « quand un même, tout à coup, redécouvre qu'il a de la valeur, qu'il existe vraiment ».

Producteur : TV Ventures - France Télévisions - ONP  
Réalisateur : Emmeline Barré-Minos

---

<sup>15</sup> Site de *Dix Mois d'École et d'Opéra*  
<https://www.operadeparis.fr/activites-pedagogiques/10-mois-d-ecole-et-d-opera>

# Projet culturel et partenariat local

Comment fédérer les élèves d'une classe de brevet d'études professionnelles (BEP<sup>16</sup>) de comptabilité, autour un projet culturel ? Telle était la question que nous nous sommes posée, ma collègue d'enseignement professionnel, en l'occurrence de secrétariat, Madame Molinard, et moi-même en ce début d'année scolaire 2006/2007. Nous avons, chacune dans nos emplois du temps respectifs, deux heures dédiées au PPCP (Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) : en Communication et organisation pour elle, et pour moi en Lettres-histoire et géographie.

Quel projet proposer à nos élèves ? Devions-nous tenir compte de la diversité de cette classe ? En effet, sur les vingt-trois élèves, treize étaient originaires de divers pays (Île Maurice, Inde, Maroc, Mali, Algérie, Burkina Faso, Sénégal, ...)

Après concertation et réflexion, il nous a semblé naturel de tenir compte de cette spécificité pour leur proposer un projet qui allait leur permettre de mieux se connaître. Nous l'avons intitulé : *Cultures du Monde*.

## Mise en œuvre du projet « Cultures du Monde »

### Travail en équipe

La mise en œuvre de ce projet a nécessité d'en prévoir en amont les principales étapes, les activités et les productions attendues. Nous avons donc fixé les objectifs généraux et disciplinaires en tenant compte de nos référentiels respectifs :

Les objectifs généraux :

- Connaître des cultures et des civilisations de notre monde (ce qui s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la tolérance)
- Sensibiliser les élèves à la diversité culturelle au sein de la classe afin de mieux se connaître.

Les objectifs disciplinaires :

- Communication et organisation :

- S'adapter à l'environnement du travail
- Travailler en équipe
- Rédiger des messages écrits
- Réaliser un dossier documentaire
- Utiliser les outils de communication

- Français :

- S'informer
- Rechercher et organiser l'information
- Traiter l'information
- Structurer un message
- Réaliser des synthèses écrites

---

<sup>16</sup> Le BEP comptabilité n'existe plus.

En parallèle la création du baccalauréat GA (Gestion administration) est la fusion des anciens baccalauréats professionnels secrétariat et comptabilité.

- Géographie :

- Savoir situer un pays sur un planisphère
- Comprendre les relations Nord-Sud
- Étudier les migrations internationales.

Les résultats attendus et les productions envisagées étaient clairs pour les élèves qui semblaient très enthousiastes à l'idée de parler d'eux-mêmes et de leur pays d'origine.

Ils allaient donc préparer des exposés sur les pays dont ils sont originaires, réaliser des panneaux d'information pour la journée Portes Ouvertes du lycée, et éventuellement publier un petit recueil de recettes de cuisine.

Pour motiver les élèves et rendre ce projet plus attractif, nous avons prévu également deux sorties pédagogiques en lien avec ce thème. La première, au musée du quai Branly, permettrait aux élèves de faire le tour du monde des arts et civilisations des cinq continents. La deuxième, à l'Institut du monde arabe, serait l'occasion, pour eux de découvrir un lieu moderne, dédié à la rencontre et au dialogue des cultures.

Mais ce qui m'intéressait le plus dans ce projet c'était de prolonger une expérience enrichissante avec l'association culturelle de Trappes (ACT). En effet, un an auparavant, grâce à un metteur en scène avec lequel cette association avait déjà travaillé, une des mes classes, composée uniquement de filles avait participé au festival *Banlieues' Arts* en jouant une pièce adaptée d'un texte d'Aristophane. La restitution concrète de ce projet, lors de ce festival, m'avait permis de constater que non seulement les élèves avaient progressé mais surtout qu'elles s'étaient senties valorisées.

Pour le projet « *Cultures du Monde* », je souhaitais également une restitution concrète. Nous avons, alors de nouveau sollicité l'ACT afin d'être mis en relation avec un artiste susceptible de nous aider en tenant compte de nos différents objectifs.

## Partenariat local

### Présentation de l'ACT

Notre établissement se trouve à Trappes. C'est une ville qui met tout en œuvre pour que ses habitants aient accès à la culture. L'existence d'une Halle culturelle, avec une salle de spectacle, *La Merise*, implantée au milieu d'un quartier populaire, et d'un cinéma d'Art et d'essai, prouve bien cette volonté de contribuer à la politique d'accompagnement culturel menée en direction des publics des plus défavorisés.

Cette Halle culturelle est justement gérée par l'ACT. L'association a pour objet de promouvoir les pratiques artistiques en milieu scolaire. Chaque année, elle organise donc ce festival *Banlieues' Arts* qui propose des spectacles musicaux, du théâtre, de la danse dans des classes allant de la maternelle au lycée. Mais le plus important, pour elle, est de donner une image plus positive de la ville de Trappes. Comme le disent les nombreux artistes qui sont intervenus dans les divers projets, ce festival permet aux élèves d'acquérir une ouverture d'esprit mais plus particulièrement, d'effacer une image trop souvent ternie par les faits divers.

### La collaboration avec l'ACT autour de notre projet

Dès le mois de septembre, nous avons rencontré l'équipe de l'ACT à qui nous avons présenté notre projet. Nous avons d'emblée mis en avant notre volonté de participer au Festival qui se déroule chaque année, au mois de mai.

Je voulais surtout que les élèves participent à un atelier d'écriture, ce qui pourrait les aider non seulement en français mais également dans les autres disciplines. Ainsi, ils pourraient découvrir le plaisir d'écrire mais surtout partager les valeurs d'un groupe.

Nous voulions, ma collègue et moi, créer, au sein du groupe classe, une certaine dynamique et éviter que les quelques tensions perceptibles en ce début d'année ne s'amplifient.

### Rencontre et travail avec David Sire

Quelques semaines plus tard, la personne chargée des relations publiques et de l'action culturelle nous a présenté David Sire, un auteur-compositeur-interprète.

Sa première rencontre avec les élèves a été très encourageante. Toute la classe était heureuse de voir cet artiste, avec sa guitare dans le dos, au sein d'un établissement scolaire, et qui de surcroît venait pour eux. Ils ont, dès cette première séance, montré leur enthousiasme et leur volonté de collaborer. Enthousiasme que David Sire a tout de suite perçu, comme le prouve le mail que j'ai reçu à l'issue de cette séance.

« J'étais très content de cette première séance, tu rediras à tous, que j'ai été très touché par leur accueil et leur spontanéité. Je te joins quelques textes pour qu'ils se familiarisent avec mon écriture, qu'ils n'hésitent pas à me poser des questions ! »

J'ai construit par la suite, une séquence en poésie avec quelques textes de ses différents albums. Les élèves ont aimé cette écriture à la fois poétique, et pleine d'humour.

David Sire est revenu plusieurs fois au lycée. À chaque séance, il a su mettre les élèves à l'aise, ce qui leur a permis de trouver l'inspiration. Leurs productions écrites (**Voir annexes 1, 2 et 3**) nous ont beaucoup surpris. Malgré un parcours scolaire parfois chaotique pour quelques-uns d'entre eux, ils nous ont démontré qu'ils étaient capables de réussir.

Leur participation au festival *Banlieues'Arts* a été un moment d'intense émotion. Ils ont remporté un vif succès, en montant sur scène avec David Sire pour interpréter deux chansons qu'ils avaient composées. (**Voir annexe 4**)

## **Bilan**

Ce projet a permis aux élèves de mieux se connaître en découvrant l'autre et en effaçant certains préjugés. Ce fut aussi l'occasion pour eux, de découvrir des lieux qu'ils ne connaissaient pas, malgré leur proximité, comme l'Institut du monde arabe et le musée du quai Branly.

Ils ont su aussi, mettre en valeur la langue française qui les unit tous. Les parents, quelques collègues, les membres de l'ACT, présents au spectacle n'ont pas tari d'éloges sur eux. Tous ont apprécié un spectacle d'une grande qualité.

Quelques jours après le spectacle, David Sire leur a envoyé une lettre.

(**Voir annexe 5**)

Smina Graïne  
Professeure Lettres-histoire  
Lycée Henri Matisse, Trappes  
Académie de Versailles



David Sire<sup>17</sup> sur scène avec Bidule

---

<sup>17</sup> Photo diffusée avec l'aimable autorisation de David SIRE.



## Annexe 1      **Devant les différences**

### **Paul**

« Il y a ceux qui réagissent bien  
Il y a ceux qui se tournent en dérision  
Alors ils écrivent de leurs mains  
Que la différence est leur passion. »

### **Naro**

« Il y a ceux qui ont de la tristesse, du désespoir, de la violence  
Tous les nuages deviendront noirs. »

### **Céline**

« Il y a ceux qui préfèrent la solitude pour réfléchir  
Il a ceux qui préfèrent la solitude pour être seul  
Il y a ceux qui préfèrent la solitude pour ne pas choisir  
Il y a ceux qui préfèrent la solitude pour mourir. »

### **Aïssata**

« Il y a ceux qui tapent sur la couleur  
Il y a ceux qui giflent les accents  
Il y a ceux qui droitent<sup>18</sup> les martyres  
Pour leur faire revivre leurs douleurs. »

### **Nogobidja**

« Il y a ceux qui baignent dans la joie et qui voudraient la partager  
Il y a ceux qui nagent dans la richesse et qui n'hésitent pas à donner  
Il y a ceux qui plongent dans la fête et qui voudraient que tout le monde fête  
Il y a ceux qui sourient, qui rient et qui aimeraient que la planète rit et sourit. »

### **Youcef**

« Il y a ceux qui te disent bonjour sans hésiter  
Il y a ceux qui te voient et qui sont prêts à t'aider  
Il y en a même qui t'acceptent avec tes différences. »

### **Nicole**

« Il y a ceux qui manquent de respect  
Il y a ceux qui se croient supérieurs  
Il y a ceux qui se permettent de tuer  
Il y a ceux qui n'acceptent pas  
Il y a ceux qui désapprouvent  
Il y a ceux qui nuisent à autrui  
Il y a ceux qui sont imbus de leur personne au point de ne pas accepter  
Les autres et leurs différences. »

### **Émilie**

« Il y a ceux qui demandent à comprendre  
Il y a ceux qui cultivent cette différence  
Il y a ceux qui vivent d'un amour différent  
Il y a ceux qui veulent cette différence pour diversifier. »

### **Djénaba Diallo**

« Il y a ceux qui ne se soucient pas des couleurs  
Il y a ceux qui aiment même avec des couleurs différentes  
Il y a ceux qui partagent l'amour même s'il est en couleurs  
Il y a ceux qui ne se soucient pas des couleurs car on a tous le cœur de la même  
couleur. »

---

<sup>18</sup> Néologisme créé par l'élève

**Elsa**

« Il y a ceux qui s'associent pour créer une association  
Il y a ceux qui donnent de l'argent pour des actions humanitaires. »

**Djénaba Bassoum**

« Il y a ceux qui considèrent les gens comme une fourmi entre les pieds  
Il y a ceux qui sont racistes jusqu'à la couleur du sang  
Il y a ceux qui se disent que dans un monde il y en a des milliers  
Il y a ceux qui se disent mais pourquoi autant de races inutiles dans le monde  
Il y a ceux qui rêveraient d'être seuls au monde. »

**Mélissa**

« Il y a ceux qui se permettent d'être uniques  
Il y a ceux qui servent à aimer les hommes différemment  
Il y a ceux qui donnent de la joie, de l'amour et du bonheur à toutes les personnes sur terre. »

**Oumar**

« Il y a ceux qui face au désespoir ne restent pas dans le noir  
Il y a ceux qui malgré les tourments gardent la tête haute, les yeux tournés vers le firmament.  
Car seuls, les cieus, de leurs mains peuvent façonner notre destin  
Mais de tous les supplices  
Seule subsistera la justice. »

**Ibrahima**

« Il y a ceux qui sont intolérants et parmi eux  
Il y a ceux qui utilisent la discrimination  
Il y a ceux qui sont hypocrites et qui prétendent voir la différence  
Comme un bienfait mais au fond d'eux ils sont troublés quotidiennement ».

**Annexe 2**

**Quatrains des élèves**

**Mélissa, Djénaba, Bassoum, Nogobidja, Meïte**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Personne n'effacera la jalousie des gens  
Pourquoi gâcher nos envies, nos désirs et nos joies  
Car la vie est trop courte pour ne pas y penser. »

**Aïssata**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Malheureusement ma mère m'avait fait des couettes  
Mon frère est venu me dire « ripliquiti »  
Je lui ai dit qu'il mangerait des brocolis. »

**Johannie**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Comme il y a tout plein de gens sur la planète  
Lève-toi, prends la main de ton voisin et souris  
Pour lui dire à quel point la vie peut être jolie. »

**Paul**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Il y a beaucoup de mouvements chatoyants  
Parfois très rapides et parfois beaucoup plus lents  
Maintenant j'ai fini mon devoir par une pirouette. »

**Nicole**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Plus j'y pense, plus je me consume comme une cigarette  
Je crie et je pleure quelquefois  
J'écris et je pense à mon désarroi. »

**Elsa**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Des oiseaux qui chantent, les bruits des voitures  
Les fleurs qui poussent et l'air que nous respirons  
Le soleil qui brille, la mer, les poissons. »

**Céline**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
J'ai tout un univers qui chaque jour est en fête  
Un monde merveilleux sans contrainte ni loi  
Un espace fabuleux sans devoir et sans droit. »

**Ibrahima**

« J'ai toute une planète qui tourne dans ma tête  
Face à ma feuille je suis muet mais épaté  
Car avec mon stylo et son encre affinée  
C'est la première et seule fois que j'écris des vers  
Et pour vérifier mes vers, je prends une équerre ».

**Oumar**

« Puis de ma plume, ils viennent à la vie  
Racontent leur histoire, leur mémoire par mon écrit  
Ces personnages, sans aucune forme, aucune image  
Tout droit venus d'une autre époque, d'un autre âge ».

**Annexe 3**

**La peur**

**Djénabo Bassoum**

« J'ai peur de tomber malade  
de finir ma vie à l'hôpital  
de me retrouver avec des perfusions  
d'avoir un virus dans mon corps  
d'avoir à parler avec le mur  
Peur, peur, peur, peur, peur, peur. »

**Kevin**

« Je pourrais perdre la nuit, j'aurais toujours peur du noir.  
Je pourrais perdre mes proches, j'aurais toujours peur d'être seul.  
Je pourrais perdre l'espoir, j'aurais toujours peur du désespoir.  
Je pourrais perdre la vie, j'aurais toujours peur de la mort.  
Je pourrais perdre mon amour, mais je ne serais rien si je perdais mon amour. »

**Céline**

« La peur  
Elle me prend seule par stupeur  
Elle me prend seule dans le noir  
Elle me prend seule dans un couloir noir  
Elle me prend seule tous les jours  
Elle me prend seule dans mon amour. »

**Nicole**

« La peur est à la fois un sentiment mauvais ou bon, elle peut apporter des joies ou des peines. C'est elle qui fait partie de notre vie, mes sentiments ne seraient pas les mêmes, on ne connaîtrait pas son ennemie : la joie.  
Ce sont des sentiments forts, intenses que le cœur nous fait connaître et ressentir, fait rougir, fait pleurer, fait ressortir les phobies. »

**Elsa**

« J'ai peur des serpents, des araignées.  
Elle a peur du noir, des cauchemars qui se passent réellement.  
Nous avons peur d'aller au paradis tout au bout du monde.  
La peur, la peur, la peur. »

**Johannie**

« Elle a peur d'aimer et de faire mal  
Elle a peur des araignées et du noir  
Elle a peur de la mort et du soir  
Elle a peur de la peur et de l'orage. »

**Paul**

« Y a longtemps pourtant je te comprends : tu as peur  
Tu as vu un toit tomber à cause de cette eau  
Toute ton enfance traumatisée, c'est pas très beau  
Des peurs sont apparues, depuis que des malheurs.  
Petite pluie et petite sœur, je te prends dans mes bras  
Ton grand frère va t'aider, heureusement il est là. »

**Nogobidja**

« Il a peur de la solitude, de l'altitude, de ses attitudes  
Il a peur de l'amour qui l'entoure tous les jours  
Il a peur du noir qui s'empare de ses joies  
Il a peur de la distance qui le sépare de son pays  
Il a peur d'aimer, de l'essayer, de le tenter, de le sentir.  
Il a peur de sentir, de la solitude, de l'amour, de la distance. »

**Jéna**

« La peur est en moi depuis que je t'ai vu  
La peur est en moi depuis que je ne te vois plus  
Aujourd'hui je cherche ton visage, et j'ai peur  
Aujourd'hui je n'ai qu'une image, celle de mon âme sœur  
À Boston tu es, tu m'as abandonnée mais tu resteras mon phénomène  
Ta présence me manque, je suis délaissée mais sache que je t'aime. »

**Émilie**

« J'ai peur de blesser Bassoum bêtement  
Elle a peur quand je m'approche d'elle  
J'ai peur d'y aller trop lentement  
Elle a peur que je lui brûle ses ailes  
Elle a peur mais elle continue de « gazer »  
J'ai pas peur d'elle, je vais l'écraser. »

**Cindy**

« J'ai peur qu'un jour en me réveillant tu aies décidé de partir.  
Parce que ta vie est trop triste, parce que tu n'as plus envie d'être ici. Qu'un jour on m'appelle et que je ressente la peur de ma vie. Qu'un jour Maman me dise « c'est fini, elle est partie ».  
Qu'un jour encore tu décides que la vie n'est plus faite pour toi et que tu mettes tout en œuvre pour achever ce que comme tu as dit « raté ».  
Ce jour-là ma peur s'est envolée car pour une fois, elle a peut-être bien agi.  
Elle t'a fait changer d'avis et t'a permis de rester en vie.  
Rater quelque chose n'est peut-être pas si mauvais. »

## Annexe 4 Textes Collectifs

### Points d'interrogations

**« Ma tête est comme un arrosoir  
Quand on penche, ça fait pleuvoir  
Des gouttelettes de questions  
Et de points d'interrogations**

*Une réponse qu'on n'a pas trouvée  
Une enfance perdue et retrouvée  
La fin d'un monde en lumière  
Une goutte d'eau dans le désert  
Un peintre sans son pinceau  
Un hiver sans froid  
Un désert sans sable  
Un désert sans fin  
Un fou rire sans sourire  
Être adulte sans grandir*

**Ma tête est comme un arrosoir  
Quand on penche, ça fait pleuvoir  
Des gouttelettes de questions  
Et de points d'interrogations**

*De la tristesse sans larmes  
De la guerre sans armes  
Un rien qui n'est pas tout  
La solitude quand elle rend fou  
Un sourcil qui se lève  
Une enfance qui s'achève  
Un silence qui insupporte  
Une envie de claquer la porte  
Un cœur inachevé  
Une envie d'arrêter*

**Ma tête est comme un arrosoir  
Quand on penche, ça fait pleuvoir  
Des gouttelettes de questions  
Et de points d'interrogations**

*Une main qui attend une réponse  
Mais pas une once de confiance et du coup pas de réponse  
La police en ville pour trouver  
Un objet volant non identifié  
Un coffre enfermé qui cherche à s'exprimer  
Une oreille, un crochet, un homme penché  
Un point d'exclamation recroquevillée  
Une goutte d'eau qui va s'écraser »*

## Annexe 4 (Suite) Textes collectifs

### L'homme penché

#### Refrain

**« Je suis un homme  
Je suis un homme  
Je suis un homme penché**

*J'ai parfois l'impression d'être un peu de travers  
J'ai parfois l'impression d'être un peu maladroite  
J'ai parfois l'impression de tomber sur la terre  
Et de ne pas trop savoir tenir sur mes pattes (Elsa)  
J'ai parfois l'impression d'être un peu de travers  
Je ne sais pas encore qui je suis, et je flippe  
Je m'habille des autres, je copie leurs manières  
Suis-je celui qui danse ou ne suis-je qu'un clip ? (Youssef)*

*J'ai parfois l'impression d'être un peu de travers  
Et d'être une girafe avec un long cou mou  
Dans le zoo de la vie, j'étire ma tête en l'air  
Pour m'échapper de ce monde où je deviens fou  
J'ai parfois l'impression d'être un peu de travers  
Tant de mots, tant de nuits, tant de bruits, tant de doutes  
J'ai parfois l'impression de parler à l'envers  
Ma tête est un grand cri que personne n'écoute (Céline)*

*J'ai parfois l'impression d'être un peu de travers  
Dans ma bulle à l'écart, j'écoute les secondes  
Mais personne ne prête oreille à mon mystère  
Pourrais-je un jour enfin faire partie de ce monde ? (Paul)  
J'ai parfois l'impression d'être un peu de travers  
Et de boiter un peu quand il s'agit d'écrire  
Tant pis si je t'écris comme l'on brise un verre  
Je chante mes travers et j'en ferai un rire » (Nogobidja et Aïssata)*

**Annexe 5 Lettre de David SIRE à la classe**

Paris, le 1<sup>er</sup> juin 2007,

Chers amis

Nous sommes partis du coucoustobulette, du louchtimogard et du radispostal... Certains d'entre vous se demandaient bien où on allait ! Et puis, nous sommes arrivés à un moment de scène très beau, avec des choses touchantes et vraies, tant dans les mots que dans la parole et l'expression scénique. C'était court mais intense.

Alors bravo !

Vous m'avez impressionné par votre travail et par votre écoute. C'est sûr que nos horizons culturels et musicaux n'étaient pas les mêmes au départ, mais nous avons trouvé des ponts, et ça pour moi, c'est précieux. D'autant plus précieux que je trouve le monde avare de ce genre de ponts. Ma vie, c'est d'en construire, avec ce que je sais faire aujourd'hui, et aussi avec ce que j'ignore encore. Car comme c'est écrit dans *Clandestin* : « Je suis de ceux qui balbutient, je cherche et je me trompe aussi, je ne suis pas une machine ». Et ce *Clandestin*, mardi soir, avec vous sur scène, ça restera une image forte dans ma vie de chanteur.

Alors merci !

Et puis vous avez formé un beau groupe, solidaire, attentif aux autres et à leurs différences. J'espère que vous en garderez le goût, ces choses là sont précieuses.

Je vous souhaite une belle vie, accrochez vous, quoi qu'il arrive, et n'ayez pas peur de rêver à voix haute.

Je vous salue bien, un par un, une par une, à un de ces jours si le destin nous y amène.

Amitiés,  
David Sire

# Classe à PAC et atelier théâtre en lycée professionnel

J'ai toujours aimé le théâtre et j'ai pu constater, depuis plusieurs années, dans mes classes que le texte théâtral rencontre un très vif succès quand je le propose à la lecture orale. Les élèves se montrent plus volontaires et essayent même de marquer des intentions, de « mettre le ton » comme ils le précisent eux-mêmes. Ils sont aussi plus actifs dans l'étude de texte et la réécriture quand il y a, à la clé, une scène à jouer et même une mise en scène à imaginer.

Le projet<sup>19</sup> a d'abord pris forme avec une classe de première année préparant au CAP pressing, dans le cadre d'une séquence<sup>20</sup> de français autour de *L'Assommoir* de Zola qui intègre parfaitement le thème d'histoire sur les ouvrières du 19<sup>ème</sup> au 21<sup>ème</sup> siècle. Dans cette même séquence, il fut aussi possible de traiter le thème d'éducation civique « Égalité, différences et discriminations » en axant ce thème sur les discriminations hommes-femmes. Après lecture de l'œuvre et étude de certains extraits, les élèves ont travaillé en groupes, en respectant les règles de l'écriture théâtrale, à la rédaction d'une pièce complète<sup>21</sup> qu'il a fallu ensuite adapter et mettre en scène en vue de sa représentation. Ce fut un succès et une expérience réellement enrichissante, à tel point que j'ai décidé de la renouveler l'année suivante, pour le même niveau et la même section, mais cette fois avec l'aide précieuse (6 heures) d'une comédienne professionnelle, Camilla Saraceni<sup>22</sup>.

Dans le cadre de ce nouveau projet *L'Assommoir* reste l'œuvre de référence, mais l'écriture est plus élaborée et nettement orientée en vue d'une représentation. L'équipe des professeurs de l'enseignement professionnel métier du pressing adhère en totalité au projet théâtre, bientôt rejointe par le professeur d'Arts appliqués, Jean Roger Grais, qui s'est beaucoup investi dans ce projet et a réalisé la couverture du DVD<sup>23</sup>.

Par la suite, j'ai pris contact avec le théâtre de l'Agora, à Évry, qui a répondu favorablement à ma proposition de partenariat : le théâtre s'est proposé de nous prêter son plateau et son assistance technique. Dans le même temps, Camilla Saraceni est venue animer l'atelier artistique à raison de 20 heures dans l'année pour diriger les élèves, leur donner des pistes et les accompagner le jour de la représentation.

Le texte support, *Récits de vie*, repose sur de courts récits autobiographiques des élèves afin de pallier les difficultés de mémorisation. Ces récits ont été rédigés à partir d'expériences personnelles marquantes et réécrits par l'écrivaine Sylvie Calvé. Dans le cadre de l'atelier et du partenariat avec le théâtre d'Évry, les élèves ont assisté à trois représentations au cours de l'année. Au préalable, j'avais effectué une demande de subvention auprès de la délégation académique à l'action culturelle (DAAC). Cette subvention a permis de couvrir en partie les dépenses engendrées par la classe à

<sup>19</sup> Voir annexe 1.

<sup>20</sup> Voir annexe 2.

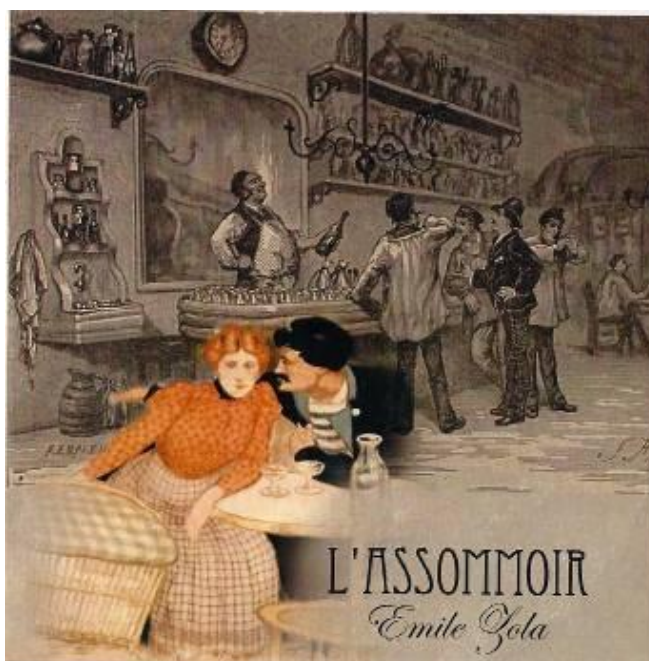
<sup>21</sup> Voir annexe 3.

<sup>22</sup> Metteur en scène et chorégraphe, Camilla SARACENI a fondé sa compagnie en 1985. Voir le site suivant :

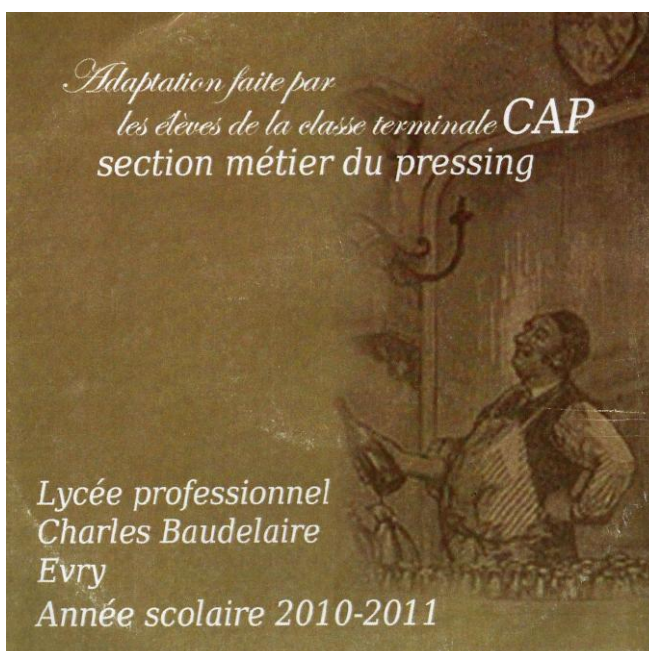
[http://www.camillasaraceni.com/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=38&Itemid=40](http://www.camillasaraceni.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=40)



PAC (projet d'action culturelle) et l'établissement a complété le financement des spectacles.



Pochette du DVD réalisé au LP (recto).

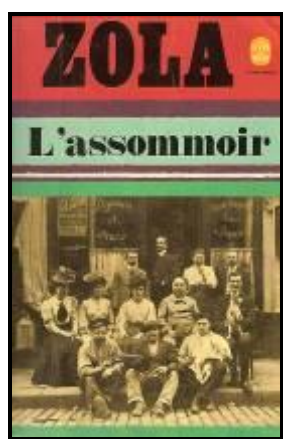


Pochette du DVD réalisé au LP (verso).

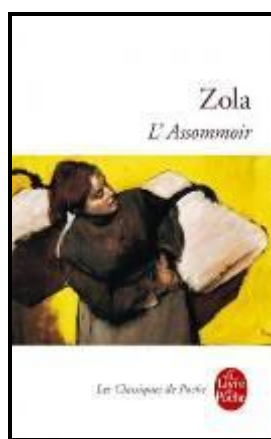
L'année suivante, l'atelier artistique a été reconduit à la demande des élèves. Au fil de l'année, ils gagnent en assurance, font des propositions, deviennent critiques de leur propre travail et du travail des autres. Ils sont également spectateurs, grâce au parcours mis en place avec le théâtre partenaire, des spectateurs pas toujours tendres d'ailleurs. Mais cela nourrit leur projet. Tous finissent par trouver leur place. Ils ont des responsabilités, se sentent valorisés et gagnent en autonomie. Ils ont aussi découvert le métier de comédien et le trac de l'acteur qui va entrer en scène. D'autant que les textes et les déplacements pour la représentation de *Récits de vie* ont été difficiles à mémoriser pour certains, il a fallu installer sur scène des pupitres avec les textes de chacun et prévoir une assistance en coulisse. L'année suivante, avec les mêmes élèves, les pupitres disparaissent et l'assistance en coulisse n'est plus indispensable. Preuve que nos petits comédiens ont grandi et pris de l'assurance.

Finalement, leur plus grosse déception est de ne donner qu'une seule représentation. L'année suivante, ils ont demandé à poursuivre l'expérience. Il est à signaler également que des élèves d'autres classes que la mienne se présentent à moi pour venir aux sorties théâtre si des places sont encore disponibles.

En parallèle, depuis deux ans, toujours avec le soutien de la DAAC et de quelques collègues qui ont bien voulu me rejoindre, nous avons créé un atelier théâtre ouvert tout au long de l'année, animé en grande partie par un professionnel. En tant qu'initiateurs et animateurs de l'atelier, notre rôle est de le mettre en place dès le début de l'année scolaire et d'être présents à toutes les séances qui se déroulent en dehors du temps scolaire. Il s'agit d'élèves volontaires. Toutes les sections se mélangent. Une grande complicité s'installe au fil des séances entre ces élèves si différents les uns des autres. Ils deviennent solidaires, vont vers l'autre et sont capables d'échanges. Il est remarquable de les voir gagner en assurance et s'impliquer sur le long terme dans une activité. Les textes prennent du sens pour eux et on le perçoit dans leur jeu. Ils sont de plus en plus motivés pour apprendre, mémoriser leur texte et l'interpréter. La présence régulière d'un comédien est réellement un « plus » car les élèves apprécient d'avoir en face d'eux un professionnel qui les entraîne dans son univers. Dans ces moments-là, le lycée prend, pour eux, une toute autre signification. Et ils nous offrent chaque année un beau spectacle.



Édition de 1976,  
*Les Classiques de Poche*.  
Texte intégral.  
© Le livre de poche



Édition actuelle  
*Le Livre de Poche*.  
Texte intégral.  
© Le livre de poche



Édition *Le Livre de Poche Jeunesse* 2013. Texte abrégé. © Le Livre de Poche Jeunesse

**Au fil des années, les premières de couverture révèlent les évolutions de la société, de la dénonciation de l'alcoolisme au parcours d'un personnage en passant par le métier de blanchisseuse...**

Ce projet théâtre a permis aux élèves de se réconcilier avec les apprentissages scolaires et des attitudes : assiduité, respect, écoute. Au fil de l'année, les élèves sont plus impliqués, gagnent en maturité, les plus timides et les moins intégrés finissent par trouver leur place dans le groupe et sur scène. Plusieurs élèves perturbateurs ou décrocheurs ont (re)trouvé une motivation et le chemin de l'école...

Initiée avec une section de CAP, la séquence autour de *L'Assommoir* et du personnage de Gervaise est adaptable en classe de seconde de baccalauréat professionnel, en lien avec l'objet d'étude *Parcours de personnages*. « Analyser comment un personnage se construit à travers des mots, des attributs, des avatars. Montrer comment un personnage évolue depuis son apparition dans l'œuvre jusqu'à la fin. Rendre compte à l'oral et à l'écrit de ce qu'un personnage de fiction dit de la réalité. Comprendre en quoi un personnage porte le projet de son auteur. »<sup>24</sup> Ces

<sup>24</sup> Voir : Programmes de français baccalauréats professionnels sur <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr>

quatre objectifs correspondent tout à fait à la « mise en pièce(s) » du roman d'Émile Zola.



**Dans la boutique de Gervaise... pendant le tournage du film.**

Un des multiples intérêts de la transposition roman-théâtre est de permettre à nos élèves de repenser un « être de papier » à la première personne pour savoir ce que le personnage étudié a vécu, senti, pensé. C'est aussi permettre d'accéder, dans les deux sens du terme, à une meilleure « compréhension de l'autre » (action de comprendre et bienveillance)

*Françoise Gerbino  
Professeure Lettres-histoire  
Lycée professionnel Baudelaire, Évry  
Académie de Versailles*

### **Sitographie**

- <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/> site académique des professeurs de Lettres- histoire
- <http://www.livredepoche.com/> tous les auteurs en livre de poche
- <http://www.livredepochejeunesse.com/> ressources pédagogiques
- <http://gallica.bnf.fr/> documents autour de l'œuvre
- <https://archive.org/stream/lassommoirdrame> extraits de l'adaptation du roman *l'Assommoir* en drame en cinq actes de William Busnach et Octave Gastineau publié en 1881, préfacé par Émile Zola (Charpentier Éd. Paris)
- <https://tspace.library.utoronto.ca> thèse de Geneviève De Viveiros sur l'adaptation théâtrale

### **Remerciements**

- Délégation Académique à l'Action Culturelle
- Le théâtre de l'Agora d'Évry
- Camilla Saraceni et Sylvie Calvé
- Les collègues des métiers du pressing et d'Arts appliqués du lycée professionnel Baudelaire
- Les élèves qui m'ont permis de faire vivre ce projet
- Le Livre de Poche et Le Livre de Poche Jeunesse
- Gallica

## Annexe 1 - Organisation et déroulement du projet

Années scolaires et contenu	Classes concernées	Démarche et évolution	Productions et réalisations des élèves
<p><b>2009-2010</b></p> <p>Séquence de français en classe sans intervenant extérieur (l'enseignant de lettres et les élèves)</p>	<p><b>Séquence exploitant la bivalence</b></p> <p>CAP Pressing (2<sup>de</sup>)</p> <p>uniquement des filles effectif de 15 à 18 élèves</p>	<p>À partir d'une lecture de <b>L'Assommoir</b>, écriture d'une adaptation théâtrale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture et étude de certains passages de <i>L'Assommoir</i>, œuvre justifiée par la section choisie (CAP Pressing).</li> <li>- Production d'un texte théâtral : transposition de <i>L'Assommoir</i>.</li> <li>- Représentation à la cantine du lycée en juin 2010, malgré une grève des transports, toutes les élèves étaient présentes.</li> <li>- En parallèle avec une exposition au lycée : « <b>La lessive de nos grands-mères</b> », montrant l'évolution des tissus, de leur entretien, du matériel et des techniques (anciens fers à repasser, ...).</li> </ul>
<p><b>2010-2011</b></p> <p>Séquence* de français en classe exploitant la bivalence du PLP lettres-histoire et l'intervention de <b>Camilla Saraceni</b> Metteur en scène, dramaturge et chorégraphe</p> <p>Voir annexe 2</p>	<p><b>Classe à PAC</b></p> <p>CAP Pressing (2<sup>de</sup>)</p> <p>effectif de 15 à 18 élèves</p>	<p><b>Réécriture de L'Assommoir</b> + 6h avec <b>Camilla Saraceni</b> pour la mise en scène, en dehors du temps scolaire et sur les heures d'atelier professionnel pour les répétitions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À partir de <i>L'Assommoir</i> : une représentation au lycée, jouée en salle de dessin, sans public et filmée, projetée ensuite aux élèves un soir du mois de juin.</li> <li>- Participation du professeur d'Arts Appliqués, Jean Roger GRAIS pour la réalisation du DVD et de la maquette de la pochette.</li> <li>- La participation des filles aux répétitions (en soirée et en dehors des heures de cours) a engendré quelques difficultés.</li> <li>- Présence appréciable de deux garçons qui ont accepté de jouer.</li> </ul>
<p><b>2011-2012</b></p> <p>Participation de <b>Camilla Saraceni</b> metteur en scène, dramaturge, chorégraphe, et de <b>Sylvie Calvé</b> écrivaine.</p>	<p><b>Atelier artistique</b> (démarche individuelle des élèves)</p> <p>2<sup>de</sup> Bac pro. Commerce, Accueil-conseil-service à la personne, Action-vente</p>	<p>Démarcher les élèves dans les classes pour leur présenter l'atelier théâtre → 12/13 élèves motivés et réguliers sur toute l'année.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trois spectacles obligatoires en partenariat avec le théâtre de l'Agora.</li> <li>- Fort investissement des élèves.</li> <li>- À partir de récits de vie rédigés par les élèves sur une expérience personnelle et/ou familiale qui les a marqués (réécriture finale par l'écrivaine <b>Sylvie Calvé</b>).</li> <li>- Pour pallier les difficultés de mémorisation des textes, la représentation sur scène s'est effectuée avec des pupitres et une assistance en coulisse.</li> </ul>
<p><b>2012-2013</b></p> <p>Participation de <b>Camilla Saraceni</b> Metteur en scène, dramaturge et chorégraphe.</p>	<p><b>Atelier artistique</b> <b>Expérience renouvelée à la demande des élèves</b> 1<sup>ère</sup> Bac (Commerce, Accueil-conseil-service à la personne, Action-vente)</p>	<p>Avec les mêmes élèves que l'année précédente (4 filles et 5 garçons) Volonté de poursuivre l'atelier toute l'année dans les mêmes conditions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20h sur l'année</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trois spectacles obligatoires sur l'année, en partenariat avec le théâtre de l'Agora (abonnements).</li> <li>- Une représentation (20 minutes) de la pièce de B.-M. Koltès (1986), <i>Tabataba</i>. Petit Abou et Maimouna sont frère et sœur, une histoire qui évoque les difficultés à sortir de l'enfance...</li> <li>- La représentation a eu lieu en costumes avec des décors élaborés et sans assistance puisque les élèves savaient parfaitement leur texte.</li> </ul>

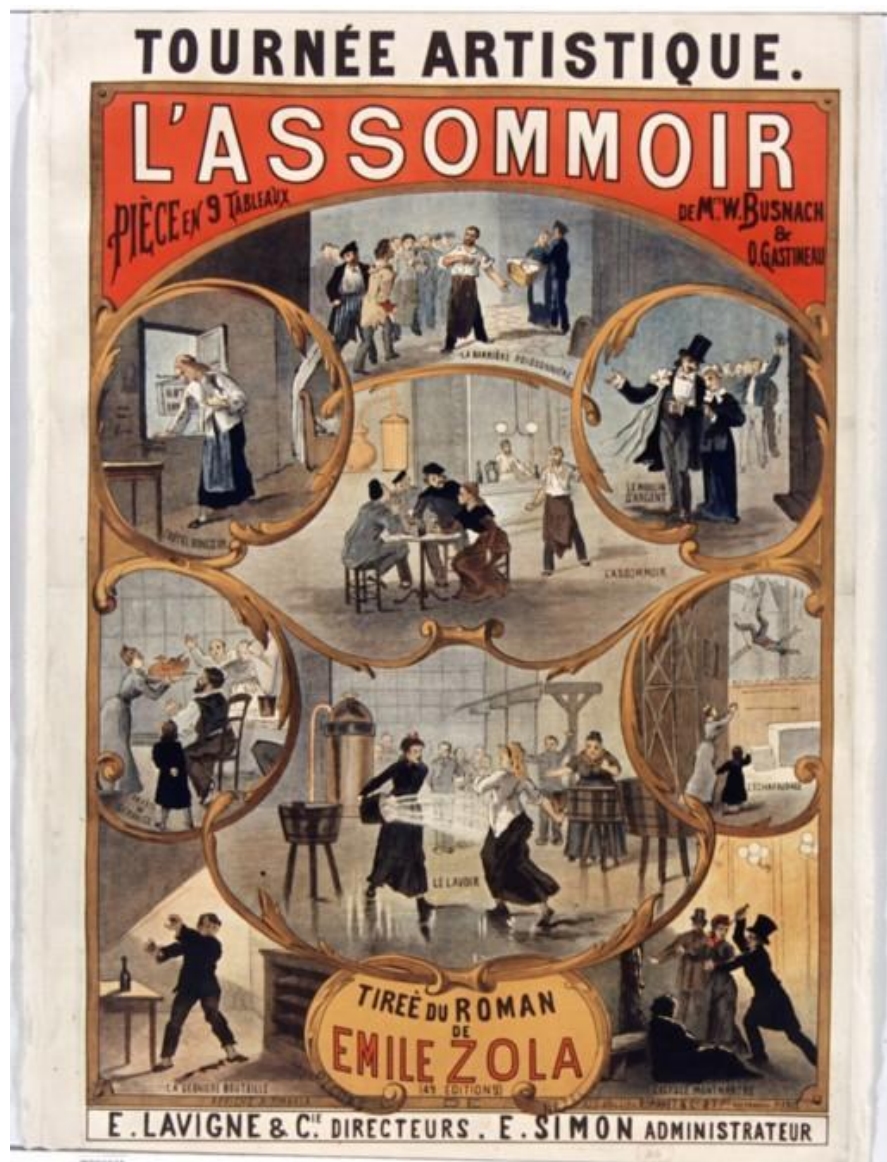
## Annexe 2 – De la lecture du roman à l'écriture théâtrale Séquence CAP

**Finalité** : s'insérer dans le groupe des pairs.

**Problématique** : la mise en scène et la résolution du conflit.

**Objectifs** : lire un roman, transformer son résumé en adaptation théâtrale, exploiter la bivalence du PLP en reliant la lecture du roman à un sujet d'étude d'histoire et à un thème d'éducation civique.

Si l'idée de transposer un roman du XIX<sup>ème</sup> siècle en « texte théâtral » fait, dans nos établissements, peu ou prou figure de projet pédagogique original, il convient de savoir que dès leur parution les romans faisaient souvent l'objet d'une adaptation. En 1879, William Busnach et Gustave Ratineau adapteront au théâtre, avec la participation de Zola lui-même, *L'Assommoir*, et cela, seulement deux ans après sa parution. Dès la première, le 18 janvier 1879, le spectacle connaît un vif succès. La première a lieu le 18 janvier 1879, et le tableau du *Lavoir*, avec la fessée à coups de battoir entre Gervaise et Virginie est très apprécié du public parisien.



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Affiche de la tournée artistique de *L'Assommoir*, pièce en 9 tableaux.

Cette affiche, découverte après le travail réalisé en classe, peut tout à fait être utilisée comme support pédagogique pour un travail de transposition, elle est visible à la page <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9017418t>

Disponible en haute résolution, elle peut être utilisée au vidéoprojecteur. Ce sera l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les rapports entre les romans et leurs adaptations théâtrales d'hier et celles d'aujourd'hui sous forme de films ou de comédies musicales.

Pour aller plus loin, il est même possible de montrer aux élèves des extraits de l'adaptation du roman *l'Assommoir* en drame en cinq actes écrit par William Busnach et Octave Gastineau, publié en 1881, préfacé par Émile Zola (Charpentier Éd. Paris) en suivant ce lien :

<https://archive.org/stream/lassommoirdramee00busnuoft#page/n5/mode/1up> .



**Gervaise accueille des clientes dans sa boutique,  
lors du tournage du film dans les locaux du LP.**

Pour compléter ces informations sur les différents supports exploitables, il convient de savoir que le manuscrit de Zola est visible sur Gallica à la page :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53009326z/f13.item.r=manuscrit%20zola%20assommoir> .

Les collègues désireux de mieux appréhender le phénomène de l'adaptation théâtrale pourront consulter la très intéressante thèse de Geneviève De Viveiros (Département d'études françaises, Université de Toronto) en suivant ce lien :

[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/17752/1/DeViveiros\\_Genevieve\\_2009\\_06\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/17752/1/DeViveiros_Genevieve_2009_06_PhD_thesis.pdf)

## Tableau synoptique de la séquence réalisée en CAP Pressing

Séances et dominante	Objectifs - Capacités	Activités	Supports	Durée
<b>Séance 1</b> Lecture	Comprendre le rôle de l' <b>incipit</b> d'un roman. Découverte des <b>personnages</b> et des <b>lieux</b> .	Lecture, relevé d'éléments du texte, résumé, formulation d'hypothèses de lecture. - Lecture à la maison de la fin du chap. 1 et du chap. 2.	Chapitre I (p. 49) « Gervaise avait attendu ... douleur. » (p. 51)	1 H.
<b>Séance 2</b> Étude de la langue, en ½ groupe. (De 1 à 2 heures selon le niveau de la classe)	Savoir reconnaître les mots pour <b>décrire et raconter</b> - Rappel des événements marquants (résumé) - Description, récit et milieux sociaux.	Repérage et signalisation sur l'extrait distribué aux élèves Tableau à compléter : description, étude des personnages, déroulement des événements.	Extrait : « Tout en marchant très lentement... encore cinq sous. » (Chap. III, p.115)	1 H.
<b>Séance 3</b> Lecture	Savoir comprendre et expliquer l'évolution des personnages. Être curieux de l'expérience des autres. (Parcours de lecture)	« <i>Ce furent quatre années de dur travail.</i> » Un nouvel appartement, une fille, les Goujet, l'accident de Coupeau, la location de la boutique. [Tableau à renseigner]	Livre de Poche : Chap. IV (pages 145 à 177) - 5 courts extraits et chronologie.	1 H.
<b>Séance 4</b> Histoire - Être ouvrier en France du XIXème au XXIème siècle	Étudier la condition ouvrière, comprendre l'impact des <b>progrès techniques sur les conditions de travail</b> . - Focus sur la blanchisserie. (Dans l'intervalle, les élèves continuent la lecture du roman de Zola.)	Lancement : photographies d'une exposition réalisée l'année précédente au LP : « La lessive de nos grand-mères ». Histoire du métier, son évolution.	Photos, objets (fournis par collègues du LP), extraits du roman, documents sur la condition ouvrière. (Paris fin XIX <sup>ème</sup> )	1 H.
<b>Séance 5</b> Éducation civique - Égalité, différences, (hommes-femmes)	Étudier les liens entre les personnages du roman et les <b>discriminations</b> hommes femmes : du travail au privé. (Dans l'intervalle, les élèves continuent la lecture du roman de Zola.)	Analyse de documents, TE réalisée collectivement. Oral : progrès technologique et libération de la femme, vers un réel partage des tâches homme/femme ?	-Textes, tableaux et graphiques. - Courts extraits du roman.	1 H.
<b>Séance 6</b> Lecture	Savoir comprendre les étapes du <b>schéma narratif</b> , donner du sens à l'évolution des personnages.	Bilan de la lecture du roman, dégager les faits marquants d'un parcours-récit de vie centré autour de Gervaise. Tableau à compléter (5 étapes).	- Roman, tableau + Résumé et chronologie (voir fin de l'édition <i>Les classiques de Poche</i> ).	1 H.
<b>Séance 7</b> Écriture collective (De 1 à 2 heures selon le niveau de la classe)	Savoir <b>transposer un récit en texte théâtral</b> - Découvrir la spécificité de l'écriture du texte de théâtre.	- Adaptation de la situation initiale sous forme d'exercice collectif de rédaction - Utiliser les notions propres au texte théâtral. (Le projet de « jouer » l'adaptation et de la filmer est annoncé aux élèves).	- Fiche sur le texte théâtral. - le schéma narratif « global » du roman réalisé à la séance précédente.	1 H.
<b>Séance 8</b> Écriture	Savoir <b>transposer un récit en texte théâtral</b> (suite) - Travail en groupe.	- 4 groupes : 2 pour « les actions », 1 pour « l'élément équilibrant », 1 pour la « situation finale ».	- Cahier de l'élève et livre de poche. (outils des séances précédentes)	1 H.
<b>Séance 9</b> Oral, écriture et TICE	Savoir <b>faire des choix</b> , restituer un travail de groupe et mettre en commun.	- Restitution, élaboration-correction-amélioration du texte théâtral destiné à être joué et filmé.	Vidéoprojecteur : productions élèves saisies auparavant.	2 H.

Au cours de cette séquence, nous avons souvent fait appel au résumé chronologique qui se trouve à la fin de l'édition du *Livre de Poche*, Texte intégral. Ces pages étaient

d'une très grande utilité pour certaines de nos élèves « petites lectrices », aide au repérage et à la mémorisation des principaux événements, de leur déroulement chronologique, et des liens entre les différents personnages...

### Annexe 3 : Quelques extraits de la pièce écrite par les élèves

#### Acte II – Scène 1

Décor : Une table avec une chaise.

GERVAISE : *Voilà ! À présent je vais être toute seule. Sans mari, ... la vie va être dure !*

Coupeau arrive sur la scène et bouscule Gervaise.

COUPEAU : *Oh ! Excusez-moi ! Je vous ai fait mal ? Je ne savais pas que vous boitez ! Pour m'excuser, je vous invite au restaurant.*

GERVAISE : *Non ! Je suis désolée, je ne peux pas. Je dois garder mes deux enfants.*

COUPEAU : *J'ai des sous pour deux, ça te dit d'aller au cabaret du Père Colombe ? Tu peux venir avec tes deux enfants.*

GERVAISE : *C'est OK ! On peut se voir mardi à 20 H.*

#### Scène 2

Gervaise et Coupeau sont assis à une table. De nombreux clients sont en train de consommer et bavarder (des élèves sont figurants).

COUPEAU : *Vous êtes charmante, un beau sourire, vous me plaisez, je ne pense qu'à vous. J'aimerais faire ma vie avec vous !*

GERVAISE (en aparté) : *J'ai trop envie de lui dire « oui » pour ne pas être seule.*

GERVAISE : *Je sors d'une situation difficile, en plus, j'ai deux enfants...*

COUPEAU : *Mais il n'y a pas de problème, je travaille. Je suis zingueur. Je suis capable de nourrir tes enfants et de leur offrir une vie meilleure.*

GERVAISE : *Je suis émue, j'accepte. Vous êtes un homme bon. [...]*



*« Je suis capable de nourrir tes enfants... »*

#### Scène 3 (Extrait)

Dans l'appartement des Coupeau.

Mme COUPEAU : *Non ? Mais tu es sérieux ? Tu veux te marier avec elle ?*

COUPEAU : *Oui, j'en suis sûr, je suis avec une femme parfaite.*

Mme COUPEAU : *Non, non, et non ! Je ne suis pas d'accord parce qu'elle est seule et en plus, elle a deux enfants, et elle est boiteuse. Explique-moi ce que tu vas faire avec elle ?*

[...]



Scène 4 (Extrait)

Gervaise s'installe. Elle a acheté le magasin.

GERVAISE : *Enfin, je sens l'odeur de la réussite. Enfin du travail ! Manger ! De l'argent...*

CLÉMENCE (s'adressant à une apprentie) *Oh ! Tu te crois où ? C'est comme ça qu'on repasse ? Recommence-moi ça et tout de suite.*

[...]

Acte V (Extraits)

[...]

Coupeau se lève, tousse et a des douleurs respiratoires.

Il casse tout ce qu'il y a dans la boutique.

GERVAISE : *Arrête s'il te plaît, arrête ! Tu es en train de casser toute la boutique, après je n'ai plus rien !*

LES INFIRMIERS : *Allez ! Venez, suivez-nous ! Vous êtes malade, vous êtes un danger public. On l'embarque !*

[...]



Gervaise, seule, ruinée, dans sa boutique...

GERVAISE : *Bon ! Je ne sais plus quoi faire pour affronter toute cette misère. Et dire que Virginie va racheter la boutique ! Je me sens impuissante, seule, abandonnée. Personne ne me comprend. À cause de quoi ? À cause de ces misérables qui ont été de vrais profiteurs ! Ils ont profité de ma gentillesse. Que la vie est cruelle ! J'en ai assez ! Je ne méritais pas ça. Quel malheur ! Maintenant, toi (en regardant la bouteille), tu vas être mon amie. Je vais pouvoir me réconforter auprès de toi. Maintenant, on est les meilleurs amis de monde.*

[...]

Final :

(Une élève monte sur scène et dit :)

*En fin de compte, à cette époque là, échapper à son milieu social était impossible ! Mais aujourd'hui, vous avez un atout : les luttes sociales ont fait évoluer les choses. Si tu veux réussir dans ta vie, tu peux le faire car une petite porte ouvre sur une grande pièce ! Tu as la liberté d'expression, la possibilité d'apprendre et de te soigner. Aujourd'hui tu peux choisir ton mari, ton métier. À chacun sa vitesse, l'essentiel est d'y arriver et d'y croire !*

(Rideau)

# Venise et les canaux de la mémoire

Du 14 au 18 juin 2013, l'université Évry-Val d'Essonne a accueilli une exposition présentant près de 80 photos de la Sérénissime réalisées par les étudiants de l'université d'Évry val d'Essonne (UEVE) et des élèves des lycées Auguste Perret (Évry) et Robert Doisneau (Corbeil). Des extraits d'œuvres littéraires accompagnaient ces photographies, le tout étant fixé sur un support monumental représentant la librairie, le palais des doges, la basilique Saint-Marc et le campanile. La construction et le montage du décor ont été assurés par l'atelier de menuiserie du lycée Auguste Perret.

*interlignes* a interrogé Martine Blondy, enseignante de Lettres-histoire et géographie au lycée professionnel Auguste Perret qui a participé au projet.

*interlignes* – Martine, peux-tu nous présenter le projet, sa genèse, les raisons de ta participation ?

**Martine Blondy** – Ce projet s'inscrit dans une chronologie amorcée depuis plusieurs années. C'est une association : *Une Ville, des Livres*, qui le pilote. Avant Venise, des travaux ont été réalisés sur Pékin et Saint-Louis du Sénégal. L'an prochain, ce sera La Nouvelle-Orléans. Des textes sont choisis, des photographies pour les illustrer sont prises sur place par les étudiants de l'UEVE et quelques élèves du lycée puis un décor est monté pour assurer leur exposition.

*interlignes* – Comment expliquer la participation du lycée Auguste Perret ?

**Martine Blondy** – Les décors sont réalisés en bois. Ils doivent être démontables, transportables. L'atelier de menuiserie est capable de les créer. Ce sont d'ailleurs ces mêmes élèves de menuiserie, une classe d'une vingtaine d'élèves, la seconde professionnelle menuiserie, agencement (2MA), qui ont travaillé avec moi une partie du volet littéraire de l'exposition.

*interlignes* – En toute liberté pédagogique ?

**Martine Blondy** – Non, bien évidemment. Deux cadres correspondant à un cahier des charges étaient établis. Le premier était d'ordre calendaire : en raison d'attentes budgétaires, la mise en œuvre du projet n'a été lancée qu'au mois de janvier, mes travaux avec la classe devaient être clos à la fin avril. Le second était d'ordre organisationnel. Il s'agissait tout d'abord de leur faire découvrir Venise à travers la lecture d'un recueil de nouvelles d'Éva Prud'homme et Olga Prud'homme-Farges, « *Rendez-vous à Venise* »<sup>25</sup> puis d'effectuer un travail de recherche biographique et bibliographique sur des auteurs que le président de l'association *Une Ville, des Livres* voulait présenter dans une anthologie.

---

<sup>25</sup> Éva PRUD'HOMME et Olga PRUD'HOMME-FARGES, « *Rendez-vous à Venise* », Rageot-éditeur, Paris, 2006.

*interlignes* – Avec des élèves de seconde professionnelle des métiers du bâtiment ?

**Martine Blondy** – J'ai dû adapter en fonction du programme de seconde et des centres d'intérêt des élèves. Nous avons commencé par travailler sur le recueil de nouvelles qui présentait l'avantage d'offrir aux élèves un aperçu des différents lieux, monuments et particularités de Venise (la fête de la Sensa, le pont du Rialto, le Ghetto, l'île de Murano...) ainsi que des personnages importants qui lui sont associés, comme Casanova, dans une approche chronologique et de façon anecdotique. Tout d'abord, j'ai demandé à chaque élève de lire deux nouvelles. Puis, individuellement ou par petits groupes de deux à trois, ils devaient en exposer à l'oral le contenu et leur ressenti. Parallèlement, nous avons projeté des photographies, des cartes, des gravures en relation avec le thème vénitien abordé par chaque nouvelle présentée. Internet est une vraie mine ! Ce travail a permis aux élèves de se familiariser avec cette ville si singulière.

*interlignes* – Et la seconde phase ? Sans doute se fondait-elle sur un travail d'écriture, car l'oral n'était pas convié par l'exposition...

**Martine Blondy** – C'est là que j'ai pris la liberté de m'éloigner du cadre qui m'avait été donné pour privilégier l'écrit inventif qui a été au cœur de ce second travail. Il s'est intégré dans ma séquence sur le personnage romantique avec la problématique « Comment Musset utilise-t-il la ville de Venise pour exprimer ses sentiments ? » (**annexe 2**). Mes élèves ont effectué une recherche biographique sur Musset et George Sand, sur la période qui correspond à leur séjour à Venise. Puis nous avons étudié les deux poèmes (**annexe 1**), les deux versions de « Venise la rouge<sup>26</sup> ». La classe, qui ignorait alors la séparation de Musset et de George Sand, devait déduire, à travers le changement de tonalité, qu'il y avait eu rupture.

Ce travail a donné suite à un atelier d'écriture. Mes élèves, individuellement ou en tout petits groupes, ont créé des poèmes « à la façon de » Musset. Plus précisément, il s'agissait de composer deux strophes en déclinant différentes couleurs : Venise la rouge devenait bleue, verte, rose... selon leur choix. La contrainte était de respecter la métrique adoptée par Musset afin de maintenir une unité, une cohésion et une cohérence dans les productions. C'est un exercice ardu au regard des difficultés de concentration de certains de nos élèves, mais ils se sont réellement pris au jeu et bien investis dans ce travail. Les résultats ont été probants. Ces textes ont d'ailleurs été exposés. Et cela a été pour eux une belle récompense.

*interlignes* – Comment ce travail sur Musset et Sand s'est-il inséré dans l'exposition, dans la présentation des photographies, dans la création des décors ? Quels liens entre l'œuvre littéraire, l'œuvre photographique et l'architecte ont été établis ?

**Martine Blondy** – Cette partie-là a été surtout du ressort de l'association et des étudiants de l'université Évry-Val d'Essonne. La participation de la classe 2MA a été à la marge. Ils étaient déjà très sollicités pour monter sur place les décors qu'ils avaient construits ! Ce qui explique aussi que nous n'avons pu finaliser la recherche biographique et bibliographique sur d'autres auteurs dont les textes figuraient dans l'anthologie sur Venise. Ce sont là aussi les étudiants de l'université qui l'ont menée à bien.

*interlignes* – Les élèves ont écrit Venise sans l'avoir découverte de visu...

**Martine Blondy** – Comme Musset ! Lui ne connaissait Venise que par les toiles, les récits, les descriptions lorsqu'il a écrit sa première version de « Venise la rouge ». Cela a donné un relief bien particulier aux travaux de mes élèves. Ils ont été confrontés à la même problématique : comment décrire, exprimer, faire voir, faire sentir, sans voir soi-même ? Ils ont dû se plonger dans un véritable effort intellectuel, ils se sont confrontés à la littérature. À leur niveau, certes, mais ils s'y sont confrontés. Je dois toutefois préciser que seul un petit groupe, huit ou dix élèves je crois, a pu

---

<sup>26</sup> [http://www.e-venise.com/litterature/alfred\\_de\\_musset.htm](http://www.e-venise.com/litterature/alfred_de_musset.htm)

partir trois jours à Venise, durant les vacances de printemps. Mais le travail d'écriture était terminé, le travail en atelier de menuiserie était bien avancé.

*interlignes* – Pour quelle raison ne sont-ils pas tous partis, et plus tôt, en tout début de projet par exemple ?

**Martine Blondy** – Cela fait partie des contraintes propres à l'association *Une Ville, des Livres* qui est elle-même, je crois, assujettie à des attentes budgétaires pour la réalisation du projet. Notre lycée n'est pas le pilote. Et puis, il y a aussi les contraintes imposées par les locaux qui accueillent les travaux. C'est la raison pour laquelle l'exposition n'a duré en réalité que deux jours, les 16 et 17 juin. Le 15, une bonne partie de la journée a été consacrée au montage du support, le 18 c'était le démontage. Les collègues menuisiers ont manipulé une tonne et demie de décors pour finalement ne les offrir à la vue du public que deux jours, ils ont le sentiment d'avoir beaucoup œuvré pour pas grand' chose...

*interlignes* – La présentation de l'association *Une Ville, des Livres*, la présentation de l'exposition *Venise, les canaux de la mémoire* sont accessibles sur [Internet](#)<sup>27</sup>. Les poèmes créés par les élèves de 2MA n'y figurent hélas pas.

**Martine Blondy** – Si, on les trouve mais il faut bien chercher. Ils figurent dans l'anthologie sur Venise : en feuilletant virtuellement les pages on peut les lire dans le chapitre « Venise sensuelle » sous le titre *Venise de toutes les couleurs*. Un exemplaire de l'anthologie est d'ailleurs au CDI du lycée et mis à disposition des élèves. Mais, pour eux, le temps fort a bien entendu été le moment où ils ont été exposés, à côté des photographies mettant en évidence la richesse de la palette vénitienne : les façades, les ponts, l'eau, le ciel... Ils ont été fiers de les voir ainsi mis en valeur au milieu de décors qu'ils ont, eux aussi, conçus et fabriqués. Le site Internet de l'association met surtout en avant la création des décors monumentaux par la classe 2MA et ses professeurs d'atelier. Leurs travaux écrits auraient pu, j'en conviens, être davantage mis en relief. Après tout, c'est vraiment une création originale !

*interlignes* – Ils sont proposés ci-après, en annexe 3.

Martine Blondy  
Professeure Lettres-histoire  
Lycée Auguste Perret, Évry  
Académie de Versailles

Pour *interlignes*, propos recueillis par Georges Bénet  
Professeur Lettres-histoire  
Lycée Auguste Perret, Évry  
Académie de Versailles

---

<sup>27</sup> <http://www.unevilledeslivres.eu/>

## Annexe 1 - Dans Venise la rouge, les deux versions

### Poème de 1828

Dans Venise la rouge,  
Pas un bateau qui bouge,  
Pas un pêcheur dans l'eau,  
Pas un falot.

Seul, assis à la Grève,  
Le grand lion soulève,  
Sur l'horizon serein,  
Son pied d'airain.

Autour de lui, par groupes,  
Navires et chaloupes,  
Pareils à des hérons,  
Couchés en rond,

Dorment sur l'eau qui fume,  
Et croisent dans la brume,  
En légers tourbillons,  
Leurs pavillons.

La lune qui s'efface  
Couvre son front, qui passe  
D'un nuage étoilé  
Demi-voilé.

Ainsi, la dame abbesse  
De Sainte-Croix rabaisse  
Sa cape aux larges plis  
Sur son surplis.

Et les palais antiques,  
Et les graves portiques,  
Et les blancs escaliers  
Des chevaliers,

Et les ponts, et les rues,  
Et les mornes statues  
Et le golfe mouvant  
Qui tremble au vent,

Tout se tait, fors les gardes  
Aux longues hallebardes,  
Qui veillent aux créneaux  
Des arsenaux.

— Ah! maintenant plus d'une  
Attend, au clair de lune,  
Quelque jeune muguet,  
L'oreille au guet.

Pour le bal qu'on prépare,  
Plus d'une qui se pare,  
Met devant son miroir  
Le masque noir.

Sur sa bouche embaumée  
La Vanina pâmée  
Presse encore son amant,  
En s'endormant.

Et Narcisa, la folle,  
Au fond de sa gondole,  
S'oublie en un festin  
Jusqu'au matin.

Et qui, dans l'Italie,  
N'a son grain de folie ?  
Qui ne garde aux amours  
Ses plus beaux jours ?

Laissons la vieille horloge,  
Au palais du vieux doge,  
Lui compter de ses nuits  
Les longs ennuis.

Comptons plutôt, ma belle,  
Sur ta bouche rebelle  
Tant de baisers donnés...  
Ou pardonnés.

Comptons plutôt tes charmes,  
Comptons les douces larmes  
Qu'à nos yeux a coûté  
La volupté !

Alfred de Musset « Premières poésies »,  
1828.

## Poème de 1844

Dans Venise la rouge  
Pas un bateau qui bouge,  
Pas un pêcheur dans l'eau,  
Pas un falot.

— Ah ! maintenant plus d'une  
Attend au clair de lune  
Quelque jeune muguet,  
L'oreille au guet.

Pour le bal qu'on prépare  
Plus d'une qui se pare  
Met devant son miroir  
Le masque noir.

Laissons la vieille horloge  
Au palais du vieux doge  
Lui compter de ses nuits  
Les longs ennuis.

Comptons plutôt, ma belle,  
Sur ta bouche rebelle  
Tant de baisers donnés  
Et pardonnés.

Comptons plutôt tes charmes,  
Comptons les douces larmes  
Qu'à tes yeux a coûté  
La volupté.

...Toits superbes! froids monuments !  
Linceul d'or sur des ossements !  
Ci-gît Venise.  
Là mon pauvre cœur est resté.  
S'il doit m'en être rapporté,  
Dieu le conduise !

Mon pauvre cœur, l'as-tu trouvé  
Sur le chemin, sous un pavé,  
Au fond d'un verre ?  
Ou dans ce grand palais Nani,  
Dont tant de soleils ont jauni  
La noble pierre ?

L'as-tu vu sur les fleurs des prés,  
Ou sur les raisins empourprés  
D'une tonnelle ?  
Ou dans quelque frêle bateau,  
Glissant à l'ombre et fendant l'eau  
À tire-d'aile ?

L'as-tu trouvé tout en lambeaux  
Sur la rive où sont les tombeaux ?  
Il y doit être.  
Je ne sais qui l'y cherchera,  
Mais je crois bien qu'on ne pourra  
L'y reconnaître.

Il était gai, jeune et hardi ;  
Il se jetait en étourdi  
À l'aventure.  
Librement il respirait l'air,  
Et parfois il se montrait fier  
D'une blessure.

Il fut crédule, étant loyal,  
Se défendant de croire au mal  
Comme d'un crime.  
Puis tout à coup il s'est fondu  
Ainsi qu'un glacier suspendu  
Sur un abîme...

Alfred de Musset « *À mon frère revenant d'Italie* », mars 1844

## Annexe 2 - La séance 5 dans la séquence 2.

Objet d'étude	Parcours de personnages
Séquence 2	Le personnage romantique
Séance 5	<p><b>Problématique : comment Alfred de MUSSET utilise-t-il Venise pour exprimer ses sentiments ?</b></p> <p><b>Objectif : écrire à la manière de Musset en exprimant ses propres sentiments sur Venise.</b></p>

### Questionnement

#### Dans Venise la rouge (1828)

NB : Musset écrit ce poème sans avoir encore jamais voyagé à Venise.

- 1) Comment ce poème est-il composé (strophes, vers, rimes) ?
- 2) « Dans Venise la rouge » : Quel moment de la journée cette métaphore évoque-t-elle ?
- 3) Quel autre moment lui succède ? Comment est-il évoqué par le poète ? (Utilisez le vocabulaire et les figures de style présents dans le texte pour justifier votre réponse).
- 4) À partir de la dixième strophe, à quel aspect de Venise le poète s'intéresse-t-il plus particulièrement ?

#### Dans Venise la rouge (1844)

- 1) Repérez dans ce second poème les strophes du premier qui sont reprises. Quelles sont vos remarques ?
- 2) Dans la partie ajoutée pour cette seconde version, quels sentiments dominent ? Que désigne Musset par le pronom « il » ? Comment la ponctuation, le vocabulaire contribuent à exprimer le revirement dans les sentiments du poète ?
- 3) Quelle peut être, d'après vous, la cause de cette nouvelle tonalité donnée au poème ?

### Trace écrite

#### I Dans Venise la rouge (1828)

- 1) 17 quatrains : 3 vers de 6 syllabes + 1 vers de 4 syllabes.  
Rimes plates (AA/BB)
- 2) Évocation du coucher de soleil
- 3) Le passage à la nuit

#### - champs lexicaux relatifs à la nuit :

Le sommeil : couchés, dorment, veillent, en s'endormant.

Le silence et la quasi absence de mouvement : légers tourbillons, graves, mornes, mouvant, tremble au vent, tout se tait.

Les astres de la nuit : la lune, les étoiles (un nuage étoilé).

- **changement dans les couleurs** : l'obscurité et la clarté blanche de la lune remplacent le rouge du coucher de soleil.

- **figures de style** :

a) *Images* :

- **comparaisons** : strophe 3 (navires/ hérons) + strophes 5 et 6 (lune voilée d'un nuage/dame abbesse sous sa cape).

- **personnifications** : les navires et chaloupes dorment ; la lune couvre son front ; les palais, portiques, escaliers, ponts, rues, statues... se taisent.

b) *Anaphore*

« Et » repris fréquemment en début de phrase (surtout visible dans les strophes sept et huit) pour accentuer l'**énumération** des différents monuments et lieux de Venise ; cela est repris ensuite par le pronom indéfini « tout » dans « tout se tait ».

4) Musset s'intéresse plus particulièrement à la vie nocturne de Venise. La seconde partie du poème est l'occasion d'évoquer les fêtes (bals masqués, festins), la volupté des amours secrètes : la nuit semble le moment où chacun peut, clandestinement s'adonner à une certaine débauche, assouvir ses plaisirs.

(NB : expression du côté sensuel et débauché de Musset)

## II Dans Venise la rouge (1844)

1) Première partie du poème (6 strophes) constituée d'une reprise de strophes du poème de 1828.

Les 6 strophes suivantes sont nouvelles dans leur composition et dans l'expression de leur contenu. Elles constituent une **rupture dans le poème** (rythme et tonalité).

2) Les sentiments de douleur, d'amertume, le désespoir voire la colère dominent. Musset parle de son cœur brisé en le désignant par « il ».

- **Ponctuation forte** : exclamations, interrogations (expression du désespoir).

- **Champs lexicaux significatifs**

La mort : linceul, froid, ossements, ci-gît, ombre, tombeaux, crime.

La destruction : lambeaux, blessure, s'est fondu.

La déchéance, l'oubli : sous un pavé, au fond d'un verre, abîme.

-**Oppositions** entre ce qu'était son cœur et ce qu'il est devenu : évocation antithétique de la gaieté, de la confiance, de la liberté + emploi de temps du passé différents : imparfait, passé simple (avant dernière strophe + début de la dernière strophe) → brutalité de l'opposition « puis tout à coup ».

3) Il s'agit d'une **rupture amoureuse** avec l'écrivaine George Sand. Musset fait sa connaissance en 1833. Les deux amants partent en voyage à Venise qui sera le lieu de leurs amours mais aussi de leur première rupture. Le couple connaît ensuite une succession de retrouvailles et de ruptures tumultueuses.



**Annexe 3 Productions des élèves de la classe 2MA**

**Écrire à la façon de Musset, peindre Venise en couleurs**

« Dans Venise la blanche  
On se tient par les  
hanches  
Quand on va dans la cour  
On cherche l'amour.

Seule la blanche colombe  
Se pose sur une tombe  
Pour voir la Colombie  
Et la Zambie. »

**Odic R. et Jonathan G.**

« Dans Venise la verte  
Les fleurs se sont ouvertes  
La nuit est à la fête  
Aux amourettes.

Si on n'a pas le blues  
Si on n'a pas de shoes  
Tout peut nous arriver  
À la récré. »

**Boris E. et Gaël J.**

« Dans Venise la grise  
J'ai posé mes valises  
Des ruelles y'en a mille  
Tout est tranquille.

Cette ville est magnifique  
Des paysages magiques  
Je suis très attiré  
Par ses marées. »

**Damien J.**

« Dans Venise la noire  
Il n'y a pas de gare  
Il n'y a pas de train  
Pas un pingouin.

Mais il y a de l'art  
Il y a de l'espoir  
Il y a de la joie  
J'entends sa voix. »

**Guillaume B.**

« Dans Venise la bleue  
Pas un oiseau peureux  
Où sont les amoureux ?  
Rien que du bleu.

Casanova s'enfuit  
Au couvert de la nuit  
Pendant que les ennuis  
Rythment sa vie. »

**Fabien De C. et Maxime D.**

« Dans Venise l'orange  
Tout l'art de Michel-Ange  
Fait rêver le ghetto  
Sur les canaux.

Au bord du Rialto  
Écoutant les oiseaux  
Lorenzo est heureux  
Même quand il pleut. »

**Alvyn S.**

« Dans Venise la brune  
Il n'y a pas de lune  
Il n'y a pas de vie  
Après minuit.

Dans Venise sous la  
brume  
Pas un grain de bitume  
Pas une goutte d'eau  
Mais des bateaux. »

**Stanley G.  
et Alexandre W.**

« Dans Venise la rose  
Quand j'arrive je me pose  
Je suis d'humeur morose  
La vie s'impose.

On m'appelle Arlequin  
Je rôde comme un requin  
Qui cherche sa requine  
Sa colombine. »

**Thomas M., David A.  
et Dylan R.**

« Dans Venise arc-en-  
ciel  
On répond à l'appel  
De l'amour éternel  
Qui donne des ailes.

Les cœurs s'ouvrent à  
l'amour  
Et combien un beau jour  
Et pour toute une vie  
S'y sont dit « oui » ? »

**Kévin M.**

# La ville dans tous ses états : projet artistique et culturel

Ce projet sur la ville a été expérimenté en 2008-2009 au lycée Fernand et Nadia Léger à Argenteuil.

Cette année-là, nous avons décidé de développer, à l'échelle du lycée, un espace de réflexion différent dans lequel la ville apparaîtrait à la fois comme lieu de connaissance et périmètre d'exploration idéal pour une perspective interdisciplinaire prenant en compte la créativité des élèves.

Un atelier artistique centré sur la littérature et l'écriture, mené en ligne par l'auteur François Bon, via la Bibliothèque nationale de France, a été mis en place au cœur du projet, lequel a également permis de mobiliser l'enseignement des Arts appliqués et des cultures artistiques pour la voie professionnelle.

Dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, l'auteur Gérard Noiret, argenteuillais, a travaillé avec les élèves sur l'idée d'attente et de regard dans la ville.

Grâce au partenariat avec la Ville d'Argenteuil, plusieurs classes ont pu aborder de nouveaux espaces dont les strates architecturales, de la vieille ville au Grand Projet Urbain en passant par les jardins, ouvriers ou d'agrément ; ils ont découvert la place et le travail des structures culturelles de proximité parmi lesquelles la médiathèque du Val Nord et le théâtre du Figuier Blanc qui a offert deux spectacles en lien avec la thématique choisie. Un atelier *Sons urbains* avec le musicien Paul Brousseau a été ouvert avec l'aide précieuse du Département d'Action culturelle de la Ville.

## Le projet initial

Nous avons souhaité faire en sorte qu'à chaque déplacement dans une ville, dans un quartier mais aussi au moment des recherches sur place et des temps d'écriture, chaque élève puisse interroger et exprimer son rapport au monde, à l'histoire des lieux et à sa propre histoire.

Pour cela, nous nous sommes demandé comment amener les élèves du lycée professionnel et technologique à évoquer de manière personnelle, à partir des lieux, des documents, des situations et des échanges avec les créateurs, la ville qu'ils connaissent au quotidien et celle qu'ils ont encore à découvrir dans des contextes artistiques divers.

## Les axes de travail dans le projet

- « *Écrire la ville* » : Grâce à ce projet lancé par François Bon en partenariat avec la Bibliothèque nationale de France et l'Éducation nationale, les élèves ont pu régulièrement travailler à partir des propositions d'écriture proposées en ligne par l'auteur, en appui sur des textes majeurs, ceux de Pérec, dans *Espèces d'espaces*, de Baudelaire dans les *Petits poèmes en prose*, de Cortazar, Bozier, Seï Shonagon, Saint-John Perse, ... Les textes des élèves, régulièrement mis en ligne sur le site ont rencontré d'autres textes venus de partout, les lectures croisées des productions permettaient de nourrir les échanges et d'ouvrir de nouvelles portes.

On trouvera sur le site de la BNF<sup>28</sup> et sur *Tiers livre*, site de François Bon<sup>29</sup> le déroulement de l'action et la réflexion de fond accompagnant les propositions.

<sup>28</sup> Lien à suivre : <http://classes.bnf.fr/ecritelaville/propos/00.htm>

<sup>29</sup> Lien à suivre : <http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article1460>

« *Écrire la ville* », débute par une citation de Georges Pérec<sup>30</sup> « *Nous ne pourrions jamais expliquer ou justifier la ville. La ville est là. Elle est notre espace et nous n'en avons pas d'autre. Nous sommes nés dans des villes. Nous avons grandi dans des villes. C'est dans des villes que nous respirons.* »

Dans le prologue, François Bon enchaîne avec une interrogation: Qu'est-ce-que la ville ?

« *À chacune de ses étapes, la ville a bousculé beaucoup plus que les modèles d'architecture, ou de relation entre les hommes, elle déplace la façon dont nous occupons la terre, construisons nos relations de monde à monde.*

*Aujourd'hui, la ville est uniforme : on retrouve des signes communs tout autour du monde, et on retrouve dès la plus petite ville ce qui fait les caractéristiques de toutes.*

*Alors, ce qu'on interroge, c'est nous-mêmes, et le langage qui nous soude.*

*Mais justement, la ville est le lieu des oppositions, des fractures, des changements. Elle est mouvement, elle est visages.*

*Dès lors que nous appelons la langue, nous convoquons ce réel qui a nom ville. Et la langue doit apprendre à nommer ce qui résiste, ce qui s'invente, comme elle porte ce dont on hérite, et ce qu'on souhaite – au plus haut – transmettre, et qui a nom poème, qui a nom récit.*

*Mais cette réalité profuse, complexe, mouvante a visage spécifique pour chacun, selon la place de la ville, et selon notre place dans la ville.*

*Écrire la ville, c'est se mettre à l'écoute de toutes ces langues, mais aussi les faire surgir.*

*À nous alors de confronter, démultiplier.<sup>31</sup> »*

Ont contribué à faire vivre les pages de « *Écrire la ville* » les élèves des classes de BEP carrières sanitaires et sociales, BEP métiers de l'hygiène, de la propreté et de l'environnement, les élèves de baccalauréat professionnel secrétariat, de productique mécanique, et d'hygiène et environnement.

Malheureusement ces textes magnifiques ne sont plus accessibles sur le site de la BNF mais le lycée conserve le recueil de tous les travaux et, à travers le texte de Jennifer, ci-dessous, - une production parmi une bonne centaine d'écrits - hommage est rendu à la belle participation de tous les élèves.

*« Pour rêver la ville*

*Tu dois la respecter*

*Tu dois te lever tôt pour en profiter car d'autres vont la consommer avant toi*

*Tu dois y être fidèle car elle l'est pour toi*

*Tu dois y participer, la rendre belle et accueillante pour d'autres*

*Tu dois y mettre un peu de fantaisie pour qu'elle ne ressemble à aucune autre ville, qu'elle soit unique car c'est la ville dont je rêve pour toi. »*

Jennifer

### - **Déchiffrer les expressions de la souffrance et de la colère au cœur de la**

**ville :** À partir de deux spectacles de Fausto Paravidino, donnés au théâtre du Figuier blanc soit *Nature morte dans un fossé*, l'argument portant la question du fait divers lié à la violence urbaine puis *Gênes 2001*, quand une manifestation altermondialiste s'inscrit dans la ville, les élèves ont travaillé sur la traduction théâtrale de ce que porte un fait divers ou un mouvement social. Pour cela, ils ont interrogé le metteur en scène Victor Gauthier-Martin relativement aux tragédies humaines sur fond urbain puis, avec la journaliste et auteure Dominique Sigaud, ils se sont emparés de faits divers qu'ils ont interrogés en écrivant avant de produire une série de « *On change tout* » comme autant de réponses à la violence ressentie.

<sup>30</sup> Georges PÉREC, *Espèces d'Espaces*, 1973

<sup>31</sup> François BON, extrait du prologue, écrire la ville, site <http://classes.bnf.fr/ecritelaville/propos/00.htm>

- **Trouver sa place en travaillant dans la ville :** Avec les professeurs d'Enseignement général et professionnel, via les temps forts liés au projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, aux interventions de Gérard Noiret, à la réflexion partagée, les élèves ont interrogé leur propre formation, pouvant relever initialement d'un non-choix ou d'un choix par défaut avant de trouver progressivement, dans la manière d'envisager un parcours professionnel, sens et lettres de noblesse. Ils se sont aussi appuyés sur le film de Fabrice Cazeneuve et François Bon *La vie par les bords* (<http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article239>), tourné dans leur établissement. Les élèves ont confronté leurs points de vue à la lumière d'un état des lieux proposé par un regard extérieur.

- **Parcourir la ville :** En s'appuyant sur l'idée de parcours d'orientation et de mouvement, les élèves ont été entraînés à s'approprier leur ville. Circuler, faire halte pour attendre trains ou bus, aller à pied, ne pas être en retard mais aussi explorer la ville selon son histoire, d'Héloïse et Abélard à Gabriel Péri en passant par Claude Monet et Guy de Maupassant : où et comment ont vécu ces figures emblématiques, artistes pour bon nombre d'entre elles ? Quelles sont les traces, physiques et symboliques, de leur implantation ? Il s'est agi ensuite d'élargir le spectre en convoquant les autres villes vécues par les élèves, y compris les villes des origines.

- **Voir la ville autrement :** En utilisant l'appareil photographique numérique pour sillonner la ville et apprendre à regarder d'un œil neuf en passant par l'objectif chaque espace, plusieurs classes ont arpenté Argenteuil puis la Défense. Ce travail a prolongé ce qui avait été initié par le professeur documentaliste et un professeur de Lettres-histoire amenant les élèves à photographier les portes de la « Dalle », espace médiatiquement décrié. Ces prises de vue photographiques ont été exposées à la Maison de Quartier du Val Nord et ont enrichi la base de données tenant lieu de support et d'accompagnement aux travaux d'écriture

- **Quand la ville repousse ses limites :** À travers divers projets architecturaux contemporains, les élèves ont appréhendé la manière dont la ville ne cesse de reconstruire son rapport à un espace dévoré par les évolutions sociétales. Le Grand Projet Urbain initié par l'architecte Roland Castro à Argenteuil a été étudié, depuis le diagnostic initial jusqu'à la finalisation en passant par les différentes étapes du chantier. À la clé, des textes écrits par des élèves en 1998 ont permis aux élèves de 2008 de prendre, sur une décennie, la mesure des écarts et des attentes alors exprimés.

Par ailleurs, en se tournant vers les acceptions du mot « cité », les élèves ont revisité leur rapport à la langue et à l'histoire, allant de la cité grecque aux cités idéales des utopistes. À cet égard, en cours d'année, ils ont visité le familistère de Guise et étudié les conceptions à la source de cette réalisation architecturale unique.

Puis ils ont sillonné le quartier de la Défense, proche d'Argenteuil, et de la Seine, fil géographique conducteur. Ils ont, en amont et sur les lieux, analysé les éléments architecturaux, fonctionnels, artistiques, en resituant chaque aspect dans un ensemble à partir d'un inventaire des espaces qu'ils ont ensuite photographiés. Des textes ont ensuite été écrits à partir des photographies.

*« Cette image est le reflet d'un autre bâtiment qui lui-même montre des reflets (...) Je peux voir une vieille dame qui se promène. Elle doit peut-être rentrer chez elle et retrouver enfin le milieu de la ville normale et désordonnée. Elle doit peut-être se dire que le monde où elle vit va un peu trop vite et que toute cette technologie dégrade le monde. Mais après tout, à chacun son point de vue. Il faut bien un jour ou l'autre découvrir d'autres choses. Il y a aussi des lampadaires munis de capteurs pour la Wifi, ce qui nous permet donc de nous connecter à Internet pour lire nos e-mails et parler à nos amis dans ce lieu qui convient totalement à ce mode de communication et de découverte futuriste. Il y a donc une envie de découvrir d'un côté et un refus de certaines technologies dégradantes de l'autre. »*

Dounia

**- Être à l'écoute de la ville :** Pour faire surgir le paysage sonore de la ville, les élèves ont d'abord appris à faire silence, à repérer les zones exemptes de bruit, créant ainsi les conditions de l'écoute pour ensuite retrouver et capter progressivement rumeurs, voix, sonorités urbaines là où ils vivaient et là où ils se rendaient. Pendant leur périple dans le quartier de la Défense, puis à Argenteuil, ils ont recueilli et enregistré à l'aide de leurs téléphones portables toute une palette de sons. Grâce au *Pôle Musique* de la Ville d'Argenteuil, ils ont rencontré le musicien Paul Brousseau qui, dans le Studio d'enregistrement du Val d'Argenteuil leur a expliqué comment travailler les sons, les sampler pour constituer un paysage sonore. Suite à ce travail, Paul Brousseau a donné au lycée un concert, « *Voices Project* », fondé sur les musiques improvisées. Devant une assemblée de cent élèves, il a ensuite répondu aux questions portant sur les musiques urbaines contemporaines.

**- En contrepoint de la ville, les jardins, au sens large :** Le cycle des découvertes s'est achevé avec la « promenade utile et agréable ». À Argenteuil, tout d'abord : Parc des Cerisiers cerné par les cités, jardin d'agrément des impressionnistes, jardins des Coteaux, espaces verts, squares à géométrie variable, jardins ouvriers. Puis les découvertes se sont poursuivies à Chaumont-sur-Loire, dans les jardins mis en scène comme autant de tableaux par les paysagistes. Là aussi, les textes à caractère poétique ont éclos comme autant de passerelles reliées à la ville.

### Restitutions

Régulièrement, au CDI ou en salle polyvalente, à tour de rôle, les classes ont partagé l'avancement du travail de différentes manières : lectures mises en espace, notamment pendant « *Le printemps des poètes* », dans la Médiathèque Desnos et en salle Saint-Just, sur « la dalle », exposition inaugurée pour les Portes ouvertes du lycée. Enfin, en présence de Gérard Noiret qui a accompagné certains préparatifs, cent élèves du réseau Réussite Scolaire Argenteuil-Bezons ont mis en voix et en espace leurs textes avant de participer au débat sur le thème « Ville et création artistique ».

Le recueil « *Variations Ville* » regroupant bon nombre de travaux – textes, photographies, productions plastiques - a été publié, présenté au lycée, dans les médiathèques, offert aux familles et aux partenaires du projet.

Un bilan mettant en valeur l'active participation des élèves au projet (lycée mais aussi Réseau Réussite Scolaire Argenteuil-Bezons) et leur investissement dans les différentes disciplines a été réalisé.

### Pistes pour un travail pluridisciplinaire

Voici quelques pistes pour un enseignement articulant Arts appliqués/Cultures artistiques/Lettres-histoire et géographie autour de thématiques centrées sur la ville.

#### Les grandes lignes :

Décliner la thématique de la ville sur trois ans en problématisant à chaque fois selon les axes choisis.

Concentrer sur deux mois chaque année les séquences pluridisciplinaires et interdisciplinaires en prévoyant une fois par semaine une plage horaire Lettres-histoire et géographie - Arts appliqués pour mettre en œuvre des activités partagées, selon les objectifs prévus (recherche d'informations, écriture créative et illustrations, réalisation d'une bande-son ou d'une partie de CD-Rom, ...).

Présenter aux élèves, dès la seconde professionnelle, la perspective d'ensemble et le support commun (un livret par élève ou un blog) qui permettra de rassembler progressivement les recherches et les productions pour réaliser finalement un triptyque.

Prévoir une perspective par année en la croisant avec les axes « appréhender son espace de vie », « construire son identité culturelle », « élargir sa culture artistique ».

## En Seconde : paysages urbains et cités idéales

### Histoire :

Humanisme et Renaissance : nouveaux visages de la ville, projets architecturaux.

Le siècle des Lumières : la ville comme espace de remise en question (circulation des idées, des textes,...).

### Géographie :

Villes du Nord, villes du Sud : comparer des configurations, des données humaines selon des modèles de développement différents.

### Lettres :

De la ville idéale dans « *l'Utopie* » de Thomas More aux « villes invisibles » d'Italo Calvino en passant par les évocations de Rabelais dans les voyages de Gargantua : comparer des représentations différentes de la « cité idéale ». Élargissement : les représentations de la « cité » aujourd'hui.

Pour le siècle des Lumières : interroger la représentation de Paris dans les « *Lettres persanes* » de Montesquieu.

### Éducation civique :

Interroger l'art de vivre ensemble dans la ville à des époques différentes.

### Histoire des arts/Arts appliqués :

Projets de société et réponses architecturales : les artistes italiens du XVI<sup>ème</sup> siècle et la ville ; les visages de la cité de la Grèce à nos jours, en passant par les conceptions liées à l'habitat collectif puis par les projets contemporains prenant en compte la notion de développement durable.

## En Première : villes et révolutions industrielles

### Histoire :

Les faubourgs ouvriers au XIX<sup>ème</sup> siècle ; les villes et la première révolution industrielle (exemple du Creusot).

La ville et ses espaces symboliques depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> (administration, culture, éducation, cultes, symbolique des expositions universelles, les lieux de mémoire dans la ville).

### Géographie :

Les villes mondiales et les aires de puissance. Exemple de la mégalopole japonaise.

### Éducation civique :

Réflexion sur l'importance des lieux symboliques dans la ville aujourd'hui.

### Lettres :

La grande ville dans les romans du XIX<sup>ème</sup> siècle : Paris (Balzac, Zola), Londres (Arthur Machen, Charles Dickens), la petite ville de province à la même époque (Flaubert)

### Histoire des Arts/Arts appliqués :

L'urbanisme haussmannien

L'architecture des lieux symboliques (comparaison XIX<sup>ème</sup> - XX<sup>ème</sup>) Quelle organisation pour quelle fonction ?

L'exposition universelle : exploration d'un périmètre particulier dans un contexte historique spécifique.

La ville et les impressionnistes : l'exemple de Monet.

## En Terminale : les villes contemporaines à l'heure de la mondialisation et du développement durable

### Histoire :

Autour de « l'idée d'Europe au XX<sup>ème</sup> siècle », les villes emblématiques, marquées par l'histoire : Vienne, Berlin, Budapest.

### **Géographie**

Villes et aménagement du territoire. Cartes par anamorphose, plans. Exemples de grands projets urbains.

### **Éducation civique**

Citoyenneté et environnement : une réflexion au cœur de la ville.

### **Lettres**

Les poètes de la ville : de Baudelaire et Rimbaud à Jacques Roubaud, en passant par Rilke et son roman « *Les cahiers de Malte Laurids Brigge* ».

La ville à travers les auteurs du nouveau roman avec Péroce « *Espèces d'espaces* »  
Littérature et cinéma : de « *Métropolis* » au « *Paris* » de Kluge en passant par « *Les lumières de la ville* » de Chaplin

### **Arts appliqués et cultures artistiques**

Lieux de spectacle, lieux culturels contemporains (Opéra Bastille, Cité de la Musique, musée du quai Branly, Institut du monde arabe, ...).

### **Autrement dit**

La densité du projet à l'échelle du lycée a généré des synergies qui ont rendu possibles les développements d'une action à caractère artistique et culturel dans laquelle, parce qu'ils s'y retrouvaient comme en pays de connaissance, les élèves ont donné le meilleur d'eux-mêmes.

Je suis certaine qu'aujourd'hui, malgré la dureté des temps, les élèves qui ont vécu de l'intérieur cette expérience voient sous un autre jour les villes dans lesquelles, le plus souvent, ils font leur vie.

*Christine Eschenbrenner*  
*Professeure Lettres-histoire*  
*Co-Responsable du programme Dix Mois d'École et d'Opéra*

Remerciements à François Dugny,  
Professeur d'Arts appliqués

# Projet Le Corbusier au lycée professionnel

En 2001, le lycée professionnel Jean-Pierre Timbaud de Brétigny-sur-Orge s'est engagé, pour plusieurs années, sur un projet ambitieux. Dans le cadre de la construction de la future Cité de l'architecture au Palais de Chaillot, le conservateur du musée, Robert Dulau, a eu l'idée de faire participer seize lycées techniques et professionnels d'Île-de-France pour restituer à l'échelle 1 une cellule d'habitation créée par Le Corbusier pour la Cité radieuse, construite de 1947 à 1952 à Marseille. Cette œuvre est visible en permanence dans la galerie contemporaine de la Cité de l'architecture et du patrimoine au palais de Chaillot. **(Voir annexe 2)**

## Contextualisation du projet

### La mise en place du projet

Le projet s'est déroulé sur six années durant lesquelles les élèves et les professeurs des seize lycées ont bénéficié d'un parcours culturel autour de l'œuvre de Le Corbusier et de ses collaborateurs. Les établissements étaient choisis en fonction de leurs spécificités professionnelles dans le but de représenter tous les corps de métiers du bâtiment.

L'objectif de ce partenariat entre la Cité de l'architecture, l'Éducation Nationale et la région Île-de-France, au-delà de la réalisation des différents éléments techniques, était de donner l'occasion à des élèves qui n'avaient pas facilement accès aux musées de bénéficier d'une sensibilisation approfondie à l'œuvre de Le Corbusier et à la vie d'une institution culturelle.

### La réalisation

Chaque spécialité professionnelle des établissements était en charge de la fabrication d'un lot du gros œuvre de cette cellule d'habitation.

À Brétigny-sur-Orge, au lycée Jean-Pierre Timbaud, les élèves, encadrés par leurs professeurs, avaient en charge le lot « Escalier, rampe et structure métallique ».

Les classes qui ont participé à ce projet étaient des classes de brevet d'études professionnelles et de baccalauréat professionnel chaudronnerie (ROC SM), de brevet d'études professionnelles métal-verre, matériaux de synthèse (BEP MVMS), ainsi que la classe de brevet de technicien supérieur construction métallique (BTS CM). Les équipes qui encadraient les classes étaient constituées des professeurs de l'enseignement professionnel comme de l'enseignement général.

Compte tenu de la durée du projet, plusieurs promotions de lycéens se sont succédé. Certains auront participé à la réalisation des prototypes, d'autres à la réalisation de l'appartement lui-même.

### La mise en œuvre du projet

#### La collaboration enseignements professionnel et général

En parallèle des études techniques menées en enseignement professionnel, sur des temps de cours décloisonnés, dans les disciplines de l'enseignement général, les élèves ont découvert que Le Corbusier devait construire une unité d'habitation à Brétigny-sur-Orge dans le quartier des Joncs Marins. Le projet fut avorté, car jugé incompatible avec les contraintes d'urbanisme de l'époque.



### En Lettres-histoire

L'étude du contexte économique de l'après-guerre a permis aux élèves de comprendre les difficultés de réalisation et de fabrication de la « Cité radieuse ». En effet, la spécificité conceptuelle était d'encadrer les modules individuels comme des bouteilles dans un casier afin d'emboîter des appartements à l'intérieur d'une ossature. De plus, il s'agit de la première construction en béton armé. Or, après la guerre, l'impératif de la reconstruction et de la pénurie des matériaux rendait la réalisation difficile. Un des objectifs était de comprendre que les schémas de l'habitat et de l'urbanisme ont été révolutionnés par la conception de l'unité d'habitation de Le Corbusier. C'est le début de l'habitat collectif.

### En mathématiques

Les élèves ont pu appréhender l'utilisation du Modulor<sup>32</sup> que Le Corbusier utilisait comme silhouette-standard permettant de concevoir la structure et la taille des unités d'habitation. Les élèves ont alors expérimenté la relation entre le modulor et le nombre d'or. (Voir annexe 3)

### En Arts appliqués

Les élèves ont participé dans le cadre d'une classe à PAC (projet d'action culturelle) initiée par le professeur d'Arts appliqués, à un atelier avec des étudiants en architecture afin de découvrir les grands principes architecturaux inventés par Le Corbusier.

L'étude des plans de l'appartement a donné lieu à la réalisation d'une maquette en carton-plume<sup>33</sup> où les élèves ont ainsi appréhendé les différents volumes et la spécificité des espaces créés avec le Modulor.

### En enseignement professionnel

Dans les ateliers, ont été retranscrits, sous forme de prototype dans un premier temps avec les matériaux actuels, l'escalier et le garde de corps, dessinés par Jean Prouvé. (Voir annexe 4)

Les élèves de la classe de BTS ont travaillé sur la structure porteuse de l'œuvre, difficulté non des moindres, puisque la structure d'origine était en béton armé alors que, pour répondre aux contraintes de poids sur le plancher du musée, celle-ci a dû être réalisée avec des profilés en acier ou IPN<sup>34</sup>.

### Une collaboration avec d'autres partenaires

Ce travail réalisé, la Cité de l'architecture et du patrimoine a organisé une visite de l'unité d'habitation à Marseille pour tous les élèves ayant participé au projet.

D'autre part, les enseignants ont bénéficié d'un parcours de formation culturelle avec la Cité de l'architecture, visant à découvrir et comprendre l'œuvre de Le Corbusier et de ses contemporains.

Les journées de formation se sont déroulées sur des lieux emblématiques, tels la Villa Savoye à Poissy, la fondation Le Corbusier à Paris ainsi que le siège de l'UNESCO et le siège du PCF dont l'architecte Oscar Niemeyer était l'ami et le collaborateur de Le Corbusier.

### Les effets sur les élèves

#### Les points positifs

La longévité du projet a fait apparaître, au sein de l'établissement un sentiment d'appartenance à cette entreprise commune rassemblant les enseignants, autour d'une même passion.

La créativité et l'innovation pédagogique, générée par cette expérience, décroissant les enseignements ont enrichi à travers le projet, l'histoire des techniques et, par là même, le champ de compétences des enseignants.

<sup>32</sup> Notion architecturale inventée par Le Corbusier en 1945. Silhouette humaine standardisée servant à concevoir la structure et la taille des unités d'habitation dessinées par l'architecte.

<sup>33</sup> Matériau solide, très léger et facile à couper, composé de trois couches : mousse de polystyrène, mousse de polyuréthane, papier couché blanc ou de papier kraft brun.

<sup>34</sup> IPN, (Profilé en I à Profil Normal) Type de poutrelle en acier, standardisée, laminée à chaud et en forme de I.

Cette expérience d'apprentissage unique a valorisé les élèves car ils ont contribué à l'élaboration d'une œuvre d'art destinée à un musée et vécu une formation exceptionnelle afin de répondre aux exigences requises pour ce type d'ouvrage. Ils ont su travailler collectivement avec leurs professeurs au milieu d'un immense chantier, à côté d'entreprises privées, sous le regard des architectes du bâtiment. Un des temps forts fut la rencontre des élèves avec le premier ministre, Jean-Pierre Raffarin. Les élèves des différents établissements, acteurs du projet, étaient invités à une présentation officielle du projet, au Trocadéro. Certains d'entre eux avaient acheté leur premier costume, désireux d'être à la hauteur de l'événement et d'assumer un statut d'adulte, de sortir de la posture scolaire de jeunes de banlieue pour revêtir le costume de l'adulte professionnel et responsable.

### **Les difficultés rencontrées**

La durée du projet dans le temps a été une réelle difficulté. Plusieurs promotions de lycéens ont été successivement concernées et il a fallu maintenir l'intérêt et l'enthousiasme par la valorisation du travail accompli chaque année.

Pour remédier à cette difficulté, un petit journal a été conçu par la Cité de l'architecture pour rappeler régulièrement les objectifs et l'avancée du projet et informer des expositions intermédiaires qui présentaient les prototypes réalisés par les seize établissements.

Les élèves étaient incrédules et avaient de la difficulté à comprendre les enjeux du projet. Le voyage à Marseille, ainsi que la rencontre avec les différents acteurs du projet leur ont permis d'en visualiser la finalité. **(Voir annexe 4)**

Certaines équipes ont eu la crainte d'être instrumentalisées par des partenaires culturels. Ce partenariat entre l'Éducation Nationale et des partenaires extérieurs n'est pas toujours allé de soi.

### **Conclusion**

Face à l'envergure pédagogique de cette opération, les enseignants ont été sensibles à la conviction qu'un musée pouvait avoir toute sa place dans la revalorisation des filières professionnelles du bâtiment et que concilier culture et apprentissage des métiers n'était pas une tâche impossible.

*Cécile Vandenberghe  
Professeure d'Arts appliqués  
Lycée Jean-Pierre Timbaud, Brétigny-sur-Orge  
Formatrice, Académie de Versailles*

*Laurence Mengelle  
Professeure Lettres-histoire  
Lycée Paul Belmondo, Arpajon  
Formatrice, Académie de Versailles*

## Annexe 1 - Site et bibliographie

### Site du projet

<http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/culture-et-education-prioritaire/fiches-actions/projet-le-corbusier-restitution-dun-appartement-type-de-la-cite-radieuse.html>

### Bibliographie

- "Projet Le Corbusier", initié et conduit par la Cité de l'Architecture et du Patrimoine, document de présentation, octobre 2004.
- "Une cité en chantier", dossier de presse de l'exposition de préfiguration, 17 septembre-17 octobre 2004.
- "Le Petit Radieux", n° 1, janvier 2004.
- "Le Petit Radieux", n° 2, septembre 2004.
- DULAU R, conservateur en chef du patrimoine, note dans le bilan de l'exposition "Une cité en chantier", novembre 2004.

## Annexe 2 - La cellule d'habitation de Le Corbusier<sup>35</sup>



La cellule d'habitation à la Galerie contemporaine de la Cité de l'architecture et du patrimoine, au palais de Chaillot.

---

<sup>35</sup> Photos de Cécile VANDENBOGAERDE



Les élèves de Jean-Pierre Timbaud, lors de la réalisation de l'appartement de la cité radieuse. Cité de l'architecture et du patrimoine.

**Annexe 3 - Le moduler créé par Le Corbusier**

MODULOR HỮNG KẸM LẠI TỎI HỮU, LÀ  
 CÔNG NGHỆ ĐEM LẠI TIỆN ÍCH, TỰ NHIÊN  
 NHƯNG CÒN THỎ TỶ ĐẲNG CẢ. TÍNH TẾ  
 TỰ CHỈ CÒN ĐẾN ĐÓNG THÁP TÊN LỢI ĐÓ  
 VIỆC SẼ THỰC HIỆN CẢ NHƯNG CẢNH,  
 NHƯNG NHƯ THỰC VẬT TÊN CẢ ĐỂ TỰ NHIÊN  
 NHƯNG CẢ CẢNH VIỆC CẢ CẢNH CẢNH  
 HỮU TẾ LỢI THỎ VỢT HỮU.  
 H. CORBUSIER

HỒ CHỮ THẬT  
 TỈ LỆ VÀNG

$$\frac{a}{b} = \frac{\phi}{a+\phi}$$

interlignes

#### Annexe 4 - Construction de l'escalier de l'appartement<sup>36</sup>

Construction de l'escalier dans les ateliers du lycée Jean-Pierre Timbaud.



#### Annexe 5 – Les élèves de Jean-Pierre Timbaud à Marseille



<sup>36</sup> Annexes 4 et 5 : Photos de la professeure Cécile VANDENBOGAERDE

# Projet artistique : mode d'emploi

Nous avons tendance à penser le projet artistique comme si nous étions Atlas. Nous nous voyons le porter tel un fardeau à bout de bras et de toutes nos forces, lourd à porter mais aussi difficile à monter, long à mener, jonché d'obstacles, impossible à boucler et sans véritable intérêt. Avant de nous lancer dans un projet artistique, cette représentation exerce une pression très importante et bien souvent nous impose une décision : abandonner<sup>1</sup>.

## Atlas, Héraclès et le projet artistique

« Les pommes d'or poussaient dans un jardin au bout du monde, sous la garde des Hespérides, les filles du Titan Atlas, et d'un dragon. Pour les cueillir, Héraclès eut recours à une ruse : il demanda à Atlas, qui soutenait la voûte du ciel, de s'en charger ; pendant ce temps, il prendrait sa place. Les Hespérides ne firent pas de difficultés pour remettre les pommes à leur père. Mais Atlas n'avait guère envie de reprendre sa place. Héraclès le pria alors de le soulager juste le temps nécessaire pour mettre un bandeau autour de sa tête. Atlas accepta et, bien sûr, Héraclès en profita pour s'enfuir, emportant les « précieux fruits »<sup>2</sup>.

Pourtant, à l'image d'Héraclès qui soutient la voûte du ciel dans le but de s'emparer des pommes d'or, porter un projet artistique est une ruse éducative<sup>3</sup> qui est toujours fructueuse.

La question est donc de savoir comment briser le diktat de notre représentation du projet artistique qui nous amène le plus souvent à le laisser de côté. En d'autres termes, comment faire pour que nous ne soyons plus Atlas, mais Héraclès ?

Dans le présent article nous émettons l'hypothèse qu'il est possible de changer notre vision du projet artistique en répondant aux interrogations qui l'entourent concernant ses enjeux, sa conception, ses modalités et sa réalisation.

## Ses enjeux

En premier lieu, comme toute la démarche de projet dans le cadre scolaire, le projet artistique peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants :

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation ».
4. Placer les élèves devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.

---

<sup>1</sup> HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, « *L'analogie, cœur de la pensée* », Odile Jacob, Paris, 2013, p.375 à 377.

<sup>2</sup> MONTARDRE Hélène, « *La mythologie grecque* », Milan, Toulouse, 2011, p. 26.

<sup>3</sup> MEIRIEU Philippe, « *Entre Homère et le rap, quelle culture enseigner à l'école ?* », 2000, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/homerap.pdf>

5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
7. Développer la coopération et l'intelligence collective.
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
10. Former à la conception et à la conduite de projets.<sup>4</sup> »

En second lieu, le projet artistique met la culture au cœur de l'enseignement. Dans notre système éducatif, elle est le plus souvent séparée des savoirs scolaires. Elle est une sorte de « supplément que nous apportons pour avoir une ouverture »<sup>5</sup>. D'autant plus que nous devons faire face à un public difficile. Le projet artistique est un vecteur idéal pour déplacer la culture de la périphérie vers le centre de l'école. Ce recentrage a six conséquences positives :

1. Développement d'individus capables de refuser les stéréotypes et les conformismes.
2. Réduction des inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques.
3. Amélioration de la relation à soi et donc de la relation aux autres.
4. Développement d'une intelligence sensible et créatrice favorisant la réussite scolaire.
5. Amélioration de l'ambiance générale de la classe<sup>6</sup>.
6. Construction symbolique de la personnalité<sup>7</sup>.

### La conception d'un projet

Concevoir un projet artistique c'est combiner des enjeux, avec des modalités, une mise en œuvre et une évaluation, sachant que chaque composante interagit. Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur notre expérience, la formation, les programmes, les personnes et l'établissement où nous enseignons.

### Notre expérience

Il est possible de s'inspirer des différents projets que nous avons réalisés dans le cadre scolaire pour en concevoir un qui soit artistique. En effet, ils appartiennent tous à la même famille de situations, c'est-à-dire qu'ils possèdent la même structure et appellent des décisions et des actions similaires. À chaque fois, pour y faire face nous mobilisons une compétence identique même si nous devons l'adapter, lui faire subir quelques accommodations mineures<sup>8</sup>. Ainsi, monter un projet, qu'il soit artistique, scientifique, historique, géographique, sportif, professionnel ou linguistique, est une compétence composée entre autres des capacités suivantes : communiquer, coordonner, fédérer, gérer, organiser et planifier.

---

<sup>4</sup> PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

<sup>5</sup> MEIRIEU Philippe, « Pratiques culturelles et coopération », 1999, [http://www.meirieu.com/ARTICLES/pratiques\\_culturelles\\_et\\_cooperation.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/pratiques_culturelles_et_cooperation.pdf)

<sup>6</sup> LAVIN Marie, « L'art et la culture au cœur de l'École », 2007, <http://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>

<sup>7</sup> MEIRIEU Philippe, « Entre Homère et le rap, quelle culture enseigner à l'école ? », 2000, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/homerap.pdf>

<sup>8</sup> VERGNAUD Gérard, « Forme opératoire et prédictive de la connaissance », 2001, <http://smf4.emath.fr/Enseignement/TribuneLibre/EnseignementPrimaire/ConfMontrealmai2001.pdf>

Par ailleurs, notre expérience c'est aussi notre rapport au monde. De lui découle notre goût plus ou moins prononcé pour certains arts. En général, notre sensibilité artistique détermine la pratique (théâtre, cinéma, écriture, peinture, ...) autour de laquelle se structure le projet.

### La formation

D'une académie à l'autre la liste des formations varie. Toutefois, si nous nous arrêtons sur celle de l'académie de Versailles pour l'année 2013-2014, nous nous apercevons que nous avons à notre disposition tout ce qu'il faut pour construire un projet artistique<sup>9</sup>. Nous ne recensons, en effet, pas moins de trente-deux formations ouvertes à tous les enseignants ou spécifiquement destinées aux professeurs de Lettres-histoire<sup>10</sup>. Au programme : architecture, cinéma, danse, littérature, peinture, musique, patrimoine, sculpture et théâtre et même formation au projet<sup>11</sup>. Certaines permettent de découvrir, d'apprendre ou de perfectionner des pratiques artistiques. D'autres, d'acquérir des connaissances, des méthodes et des outils. D'autres encore ont pour but de nous apprendre à monter un projet artistique.

À ceci s'ajoute l'autoformation, c'est-à-dire notre capacité à enrichir par nous-mêmes nos connaissances. Les situations que nous vivons nous permettent d'élaborer et d'affiner nos concepts : nos études, nos lectures<sup>12</sup>, nos pratiques culturelles, nos discussions, les spectacles vus, les musées visités, les émissions regardées et entendues...<sup>13</sup>

### Les programmes

Leur lecture est une source d'inspiration. C'est aussi parfois un passage obligé lorsqu'un des objectifs du projet est de favoriser « des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines »<sup>14</sup>.

En français, nous avons à notre disposition les tableaux récapitulants les connaissances, les capacités et les attitudes pour chaque objet d'étude<sup>15</sup>. En histoire, géographie et éducation civique nous pouvons nous appuyer sur les orientations, les mots-clés et les capacités<sup>16</sup>. L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur six domaines artistiques et la liste des thématiques qui est répartie en quatre champs : anthropologique, historique et social, technique et esthétique<sup>17</sup>.

### Les personnes

Les échanges d'idées et d'expériences avec des collègues ou des artistes sont parfois le point de départ des projets.

### L'établissement

Chaque lycée professionnel a sa ou ses propres filières. Sa spécificité en matière de formation, peut nous guider dans le choix de la dominante artistique du projet : architecture pour un lycée du bâtiment ; théâtre pour les futurs commerciaux et vendeurs. À cela trois raisons. Premièrement, il semble plus simple de faire adhérer les élèves à un projet artistique en lien avec leur métier. Deuxièmement, ils peuvent réinvestir leurs connaissances dans leurs matières professionnelles. Troisièmement, il est plus fédérateur car les collègues du pôle professionnel y voient un réel intérêt.

<sup>9</sup> [http://www.paf.ac-versailles.fr/axes\\_formation.asp](http://www.paf.ac-versailles.fr/axes_formation.asp)

<sup>10</sup> Voir annexe 1.

<sup>11</sup> Développer la pédagogie de projet en <http://www.paf.ac-versailles.fr/fiche.asp?id=35969>

<sup>12</sup> Une lecture très instructive : « *Les pratiques artistiques à l'École* », les cahiers d'éducation et devenir, n°8, 2006.

<sup>13</sup> HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, « *L'analogie, cœur de la pensée* », Odile Jacob, Paris, 2013, p.45 à 52.

<sup>14</sup> PERRENOUD Philippe, « *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* », 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

<sup>15</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid23836/mene0829953a.html>

<sup>16</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_2/24/7/histoire\\_geo\\_education\\_civique\\_44247.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_2/24/7/histoire_geo_education_civique_44247.pdf) et

[http://media.education.gouv.fr/file/42/57/5/4855\\_annexe1\\_280575.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/42/57/5/4855_annexe1_280575.pdf)

<sup>17</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf)



Pour concevoir un projet artistique, il est également possible de s'appuyer sur l'histoire du lycée. Partir de ce qui a déjà été fait pour s'en démarquer ou pour le prolonger est un moyen de trouver des idées.

## Ses modalités

### Les conditions définissant le projet artistique

Les démarches de projet recouvrent un ensemble très différent de pratiques d'enseignement. Néanmoins, ce n'est pas pour autant que nous puissions parler de projet artistique dès qu'une séance ou une séquence utilise des supports artistiques. Analyser une œuvre d'art ou un film en classe n'est pas un projet artistique. C'est tout au plus son point de départ. Nous parlons de projet artistique à partir du moment où la pratique d'enseignement remplit les cinq conditions propres à tout projet. En effet de manière invariable, un projet :

- est une entreprise collective gérée en partie par les élèves,
- s'oriente vers une production artistique,
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts,
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet,
- favorise en même temps des apprentissages figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.)<sup>18</sup>.

### Les moyens invariables du projet artistique

Pour que la pratique d'enseignement réunisse ces cinq conditions et qu'elle soit un projet artistique, des moyens invariables sont nécessaires. Il faut toujours :

1. Un groupe
2. Une pratique artistique
3. Une répartition des rôles de chacun dans le projet
4. Des règles de vie
5. Des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être.

### Les moyens variables du projet artistique

Néanmoins, il faut adapter le projet en fonction de ses enjeux, des élèves concernés, de nos capacités, de notre disponibilité, de l'équipe éducative et de l'établissement. Il en va de sa réussite. Pour effectuer les ajustements nécessaires à son bon déroulement, nous pouvons jouer sur huit variables : la dominante artistique, la discipline, le nombre de classes, leur niveau, la manière de conduire le projet, la durée, le lieu et l'horaire. Examinons-les une par une.

1. Les arts sont multiples. Le programme d'histoire des arts en présente trente-cinq différents. Ils sont classés en six grands domaines : les arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant et du visuel. Un projet s'articule autour de l'un d'entre eux ou en croise plusieurs<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

<sup>19</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf)

2. En fonction du thème et de la dominante artistique du projet, il est disciplinaire ou pluridisciplinaire.
3. Une ou des classes voire tout l'établissement sont mobilisés par le projet. Il est, donc, plus ou moins fédérateur.
4. Il est transversal si plusieurs classes sont impliquées et qu'elles ne sont pas du même niveau.
5. Pour conduire le projet le ou les professeurs travaillent seuls ou en concertation avec un intervenant.
6. Sa réalisation dure le temps de quelques séances, d'une séquence, d'un trimestre ou d'une année.
7. La classe est ou non le seul lieu de sa mise en œuvre. Des sorties culturelles sont associées ou non au projet.
8. Les élèves sont mis en situation sur ou en dehors des heures de cours,

### Typologie des projets artistiques

Nous constatons qu'il existe une infinie variété de projets artistiques possibles. C'est à nous d'adapter le projet en fonction de nos attentes et de la situation.

Certains sont modestes. Ils se limitent à quelques séances avec une seule classe dans le cadre des cours. Par exemple, en groupe écrire et mettre en scène des saynètes pour travailler sur l'argumentation. Puis, les jouer devant la classe entière et durant les journées portes ouvertes.

À l'inverse d'autres sont plus imposants. Ils se déroulent sur une année entière à raison d'une ou deux heures par semaine, fédèrent plusieurs classes de différents niveaux, sont gérés par des intervenants, sont coordonnés par plusieurs professeurs, nécessitent des financements et des infrastructures particulières. C'est le cas des ateliers théâtres dont la production finale est un spectacle qui dure une heure voire plus.

Entre les deux, il y a les projets pluridisciplinaires qui s'appuient sur des sorties culturelles et des interventions ponctuelles, et qui vivent le temps d'un trimestre ou d'un semestre. Dans le cadre de l'objet d'étude d'éducation civique : « le citoyen et les médias »<sup>20</sup>, des élèves de seconde professionnelle sont amenés à créer durant ces cours et ceux d'arts appliqués un mini-métrage mettant en scène le pouvoir de l'image. Après la rédaction du scénario, du synopsis, au moment du tournage l'intervenant vient superviser et aider à la réalisation du film. Une fois terminé, il est posté sur le site du lycée.

Un projet est ce que nous avons voulu en faire. S'il est trop lourd, trop compliqué, inopérant, ingérable, chronophage, décevant, c'est avant tout parce que nous l'avons mal conçu.

### L'intervenant

L'intervention d'un artiste se heurte à deux écueils. Le premier est le parachutage : sa rencontre n'est pas assez préparée et exploitée. Nous le faisons venir et il disparaît sans laisser de traces dans la mémoire des élèves<sup>21</sup>. Le deuxième est le conflit entre l'enseignant et l'intervenant qui naît du fait qu'ils portent un regard différent sur le projet : l'un est porteur d'une logique de formation ; l'autre d'une logique de création<sup>22</sup>. Cette tension peut mettre en péril le projet.

Néanmoins, ces obstacles sont facilement franchissables. Il suffit de connaître ou de rencontrer au préalable l'intervenant et de concevoir le projet avec lui. Pour le trouver,

---

<sup>20</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_2/24/7/histoire\\_geo\\_education\\_civique\\_44247.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_2/24/7/histoire_geo_education_civique_44247.pdf)

<sup>21</sup> MEIRIEU Philippe, « Un écrivain dans la classe : pour quoi faire ? », entretien donné au magazine *Livre et Lire* (ARALD), <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecrivaindans%20la%20classe.pdf>

<sup>22</sup> Idem.

le plus simple est en général de se tourner vers ses connaissances, les centres culturels, les maisons des jeunes et de la culture ou les associations. La présence d'un artiste est bénéfique à la réalisation du projet et joue une part importante dans sa réussite. En effet :

1. Il apporte des connaissances et des compétences de haut niveau.
2. Il désacralise l'art, c'est-à-dire qu' « il n'est plus une pratique devant faire l'objet d'une vénération absolue mais il devient un objet culturel inscrit dans un contexte ». <sup>23</sup>
3. Il met les élèves au contact d'une culture vivante. <sup>24</sup>
4. Il rend les savoirs vivants, « seule manière d'en faire autre chose que des utilités scolaires ». <sup>25</sup>
5. Il place les élèves dans de vraies conditions de création artistique. En d'autres termes, à son contact, ils vivent la création artistique, ils ne font pas semblant.
6. Il optimise les productions des élèves.
7. Il a un rapport avec les élèves différent de celui de l'enseignant.

## Le financement

Un projet artistique entraîne des dépenses uniquement dans trois cas : s'il nécessite l'achat de matériel, si des sorties payantes sont prévues, si un artiste intervient. En dehors de ces trois situations, porter un projet artistique ne coûte que de l'énergie. Prenons même le contre-pied, en affirmant qu'il est parfois une source de recettes pour le lycée. Par exemple, les entrées du spectacle de fin d'année organisé par un atelier théâtre.

Il existe plusieurs sources de financement pour un projet artistique :

1. Le foyer socio-éducatif du lycée,
2. La taxe d'apprentissage pour l'achat de matériel,
3. La municipalité,
4. La communauté d'agglomération,
5. La région,
6. L'académie.

Afin d'être plus concret, voyons deux exemples. Dans la région Île-de-France, deux dispositifs peuvent financer notre projet artistique : « Réussite pour tous » <sup>26</sup> et « Agir au lycée pour la culture et la citoyenneté des élèves (ALYCCE) » <sup>27</sup>. De son côté l'académie de Versailles a également déployé deux dispositifs : les classes à projet éducatif artistique et culturel et les classes résidences <sup>28</sup>. Ils « s'inscrivent dans le parcours d'éducation artistique et culturelle » <sup>29</sup>. Celui-ci « se fonde sur les enseignements, particulièrement les enseignements artistiques et l'enseignement

---

<sup>23</sup> MEIRIEU Philippe, « Un écrivain dans la classe : pour quoi faire ? », entretien donné au magazine *Livre et Lire* (ARALD), <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecrivaindans%20la%20classe.pdf>

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Site pour le dépôt de candidature : [https://cas.iledefrance.fr/cas-serveur/login?service=http%3A%2F%2Fpar.iledefrance.fr%2Firis%2Fj\\_spring\\_cas\\_security\\_check](https://cas.iledefrance.fr/cas-serveur/login?service=http%3A%2F%2Fpar.iledefrance.fr%2Firis%2Fj_spring_cas_security_check). Le règlement de l'appel à projets est téléchargeable sur Internet à partir des mots-clés suivants : « règlement appel à projets réussite pour tous ile de France ».

<sup>27</sup> Site pour télécharger le dossier : <http://lycees.iledefrance.fr/jahia/Jahia/projets-equipes-educatives/site/lycee>

<sup>28</sup> Site pour télécharger la circulaire : [http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-08/circulaire\\_peac\\_residences\\_dsden78\\_13-14.pdf](http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-08/circulaire_peac_residences_dsden78_13-14.pdf). Site pour télécharger le cahier des charges : [http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-08/peac\\_cahier\\_des\\_charges\\_3\\_2013-08-23\\_10-23-12\\_760.pdf](http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-08/peac_cahier_des_charges_3_2013-08-23_10-23-12_760.pdf)

<sup>29</sup> [http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-08/circulaire\\_peac\\_residences\\_dsden78\\_13-14.pdf](http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-08/circulaire_peac_residences_dsden78_13-14.pdf)

transversal d'histoire des arts ; il est complété par des actions éducatives s'appuyant sur des partenariats territoriaux »<sup>30</sup>, c'est-à-dire notamment les centres culturels.

## Sa mise en œuvre

### Les principes à respecter

Pour que notre projet artistique atteigne ses objectifs et qu'il soit un « moment d'éducation à l'art et par l'art »<sup>31</sup>, nous devons veiller à respecter huit principes lors de sa réalisation :

1. Ne pas chercher à réaliser son propre projet à travers les élèves.
2. Ne pas rechercher le résultat parfait puisque cela exclut, de fait, les participants qui auraient le plus besoin de s'impliquer.
3. Ne pas instaurer une répartition des tâches qui favorise les inégalités au lieu de les combler.
4. Ne pas empêcher certains élèves de s'engager, prendre le risque de tenter de faire ce qu'ils ne savent pas encore faire pour apprendre à le faire.
5. Ne pas fonder la production artistique uniquement sur la spontanéité des élèves, c'est-à-dire ce qu'ils savent déjà faire mais prendre en compte la « zone proximale de développement ».<sup>32</sup>
6. Instituer un espace où les élèves peuvent prendre des risques sans se mettre en danger, ni physiquement ni psychologiquement.
7. Faire travailler les élèves avec des contraintes afin qu'ils dépassent ce qu'ils sont capables de faire et que la création advienne.
8. Fournir aux élèves des ressources et des aides qui accompagnent sans créer de dépendance.<sup>33</sup>

## L'évaluation

Les modalités d'évaluation varient en fonction du ou des enjeux du projet artistique. En d'autres termes nous n'évaluons pas de la même façon si l'objectif est, par exemple, de mobiliser des savoirs et des savoir-faire acquis ou de provoquer de nouveaux apprentissages. De la même manière, selon le ou les buts que nous avons fixés, nous évaluons à un ou plusieurs moments différents : pendant, à la fin ou après le projet.

Néanmoins, certains effets positifs du projet artistique ne sont visibles qu'à très long terme et sont donc difficilement évaluables au moment de sa réalisation. Ainsi, le développement d'individus capables de refuser le conformisme, l'amélioration de la relation aux autres, le développement d'une intelligence sensible favorisant la réussite scolaire ou la construction symbolique de la personnalité sont des objectifs qui pour être atteints nécessitent que les élèves aient participé et se soient investis dans plusieurs projets artistiques. Par ailleurs, d'autres effets positifs bien que constatables sur le champ, ne sont pas pour autant évaluables : réduction des inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques, amélioration de l'ambiance générale de la classe. Nous pointons là une des particularités du projet artistique qui explique en partie pourquoi nous avons le plus souvent tendance à penser que le projet artistique ne présente aucun intérêt, qu'il ne sert à rien. Nous raisonnons trop à court terme.

---

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> MEIRIEU Philippe, « *Des ateliers de création artistique avec des enfants : pour quel projet ? à quelles conditions ?* », 2012, [http://www.meirieu.com/ARTICLES/ateliers\\_artistiques.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/ateliers_artistiques.pdf)

<sup>32</sup> Lev VYGOTSKI (1896-1934) in *Pensée et langage* (1934).

<sup>33</sup> Idem.

## Héraclès, Eurysthée et la Pythie

Le projet artistique est une ruse éducative fructueuse, même si nous ne pouvons pas toujours mesurer la taille et la quantité de ses pommes d'or.

Pour autant, il ne ressemble pas à un des douze travaux d'Héraclès. Il est ce que nous voulons en faire et s'adapte à toutes les situations. En effet, ses enjeux et ses modalités sont multiples. C'est pourquoi, sa conception est une étape déterminante.

Dans le mythe, c'est l'oracle de Delphes, la Pythie, qui ordonne à Héraclès d'accomplir les douze travaux. Il doit ainsi réparer l'abominable crime qu'il a commis en tuant l'épouse d'Eurysthée et leurs enfants<sup>34</sup>. À l'inverse, personne ne nous oblige à monter des projets artistiques. Il s'agit d'une démarche qui relève de la liberté pédagogique. Néanmoins, nous devons la poursuivre, l'encourager, la diffuser car elle est le seul moyen efficace dont nous disposons pour mettre la culture au centre de notre enseignement.

*Alexandre Baron  
Professeur Lettres-histoire  
Lycée Marguerite Yourcenar, Morangis  
Académie de Versailles*

---

<sup>34</sup> MONTARDRE Hélène, « *La mythologie grecque* », Milan, Toulouse, 2011, p. 25.

**Annexe 1 - Les formations artistiques proposées par l'académie de Versailles pour l'année 2013-2014<sup>35</sup>**

<b>Architecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Agitateurs d'espace</li> <li>→ Architecture et parti pris</li> <li>→ Années 30 : architecture, art déco et art colonial</li> </ul>
<b>Cinéma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lycéens au cinéma, projection et conférences</li> <li>→ Lycéens au cinéma, des questions de cinéma</li> <li>→ Un deuxième siècle de cinéma</li> </ul>
<b>Danse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ La danse : un langage, des écritures</li> <li>→ Du geste au texte : danse et littérature</li> </ul>
<b>Littérature</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Atelier annuel d'écriture numérique</li> <li>→ Dire, lire, écrire avec un écrivain</li> <li>→ Le conte, entre tradition et modernité</li> <li>→ Prix littéraire lycéen</li> <li>→ Univers des contes arabes et <i>Les Mille et Une Nuits</i></li> <li>→ Voyage au cœur de livre</li> </ul>
<b>Musique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dix Mois d'École et d'Opéra, programme pédagogique</li> <li>→ Les musiques amplifiées : techniques et création</li> <li>→ Orchestres : histoire, enjeux, pratiques</li> <li>→ Opéra, théâtre musical : de voix en voies</li> </ul>
<b>Peinture et sculpture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Effr'action, art et partenariat</li> </ul>
<b>Patrimoine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Art contemporain : pistes et accès</li> <li>→ Des métiers, des jardins, des paysages</li> <li>→ Essonne : voyages en patrimoine</li> <li>→ PREAC, patrimoines et diversité</li> </ul>
<b>Théâtre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Atelier annuel de dramaturgie</li> <li>→ Travail théâtral dramaturgique à l'œuvre</li> <li>→ Travail théâtral, jeu dramatique</li> </ul>
<b>Pluridisciplinaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Enseigner les arts de l'Islam</li> <li>→ Histoire des arts en lycée professionnel</li> <li>→ Histoire des arts et interdisciplinarité</li> <li>→ Histoire des arts : outils et méthodes</li> <li>→ Paris s'empresse</li> <li>→ Un an avec... dans le 92</li> </ul>

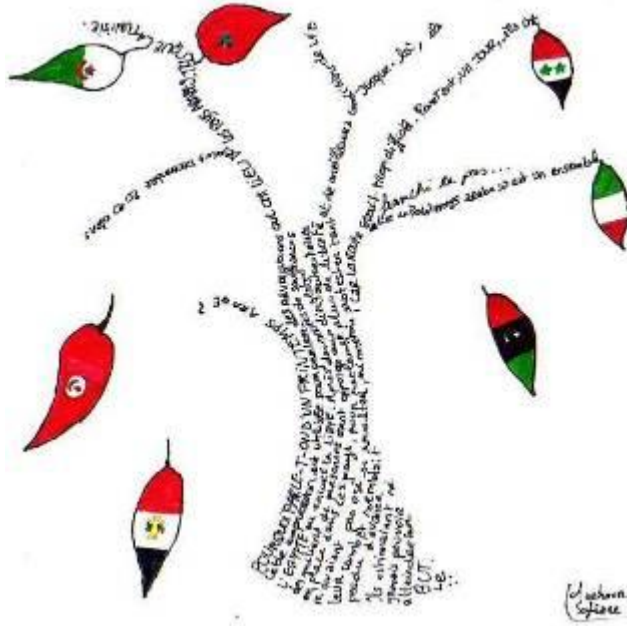
<sup>35</sup>Site du PAF de l'académie de Versailles [http://www.paf.ac-versailles.fr/axes\\_formation.asp](http://www.paf.ac-versailles.fr/axes_formation.asp)

## Projet artistique

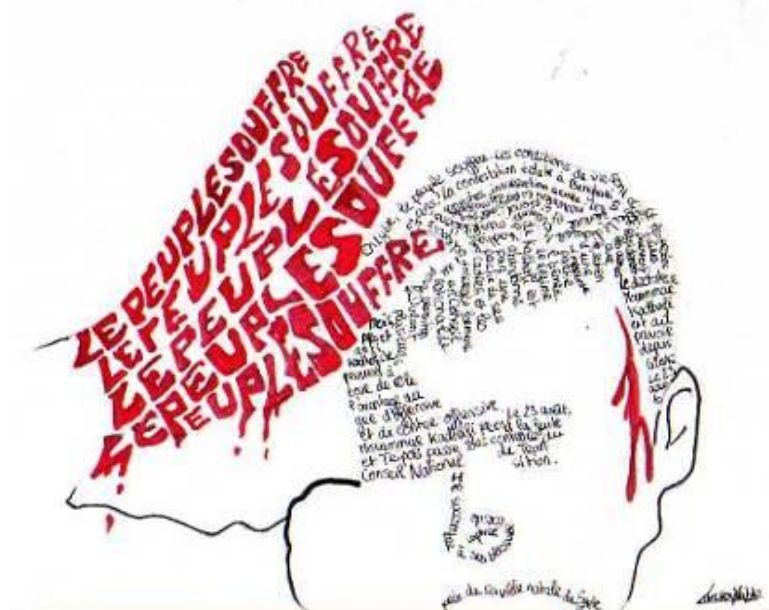
### Images sur le thème du printemps arabe<sup>36</sup>

Réalisation des élèves de l'unité pédagogique de l'EPM<sup>37</sup> de la maison centrale de Poissy

#### Arbre



#### Le peuple souffre



<sup>36</sup> Images transmises par Christiane DOISON

<sup>37</sup> EPM établissements pénitentiaires pour mineurs

### Prise du char

Après le déclenchement de la révolution tunisienne, les protestations montent et l'opposition s'organise. Plus de cent milliers de personnes participent à des manifestations massives. Le mouvement est soutenu par des dizaines de milliers de policiers et des milliers de protestataires qui se réunissent dans plusieurs villes du pays, notamment à Tunis, Casablanca, Alger, Rabat, Niamey, Conakry, Yaoundé, Kinshasa, et au Mali.

Après la chute de Moubarak, les Égyptiens approuvent massivement que les richesses du pays soient réparties plus équitablement. Les élections législatives ont eu lieu le 27 novembre. Les candidats du parti des Frères musulmans ont obtenu la majorité. Les élections ont été organisées en septembre, sept semaines après la chute de Moubarak. Les militaires de la présidence ont transmis le pouvoir à une assemblée constituante.

Après la chute de Moubarak, les Égyptiens espèrent que les richesses du pays soient réparties plus équitablement. Les élections législatives ont eu lieu le 27 novembre. Les candidats du parti des Frères musulmans ont obtenu la majorité. Les élections ont été organisées en septembre, sept semaines après la chute de Moubarak. Les militaires de la présidence ont transmis le pouvoir à une assemblée constituante.

Après la chute de Moubarak, les Égyptiens espèrent que les richesses du pays soient réparties plus équitablement. Les élections législatives ont eu lieu le 27 novembre. Les candidats du parti des Frères musulmans ont obtenu la majorité. Les élections ont été organisées en septembre, sept semaines après la chute de Moubarak. Les militaires de la présidence ont transmis le pouvoir à une assemblée constituante.

(Clopouse Sofiane)

### Libre



(Dachan Sofiane)



# Histoire des arts au DNB avec une classe de troisième en lycée professionnel

Le diplôme national du brevet (DNB) est un sujet assez peu abordé dans les discussions au lycée professionnel. Pourtant, quelques établissements accueillent depuis longtemps des classes de troisième (que l'on nomme désormais « *troisièmes préparatoires aux formations professionnelles* ») et préparent les élèves afin qu'ils obtiennent ce tout premier diplôme. Aussi, quand l'histoire des arts est devenue, en 2011, une épreuve à part entière du DNB sous la forme d'un oral, sa préparation, sa mise en place et son évaluation ne se sont pas faites sans poser quelques questions aux équipes pédagogiques concernées.

## Une nouvelle discipline ?

Depuis 2008, l'enseignement de l'histoire des arts est devenu obligatoire à tous les niveaux de la scolarité (à l'école élémentaire dans un premier temps, puis au collège et au lycée à partir de 2009). Pensé comme un enseignement de « *culture artistique partagée* », il n'est pas question ici de la discipline universitaire, l'Histoire de l'art. Non, cette organisation est tout autre. Elle est censée être prise en charge par l'ensemble des enseignants. Cela nécessite la mise en place d'un projet conduit par l'équipe pédagogique entière, mais dans lequel les professeurs de Lettres-histoire et d'Arts appliqués prennent une place importante.

Par ailleurs, on peut lire dans le préambule de l'Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts que « *son objectif est de donner une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde* ». Si une telle configuration a pu ému dans certains collèges, en posant notamment la question de sa prise en charge, elle a été accompagnée de moins d'effets d'annonce dans les lycées professionnels. Les projets pluri et transdisciplinaires sont depuis longtemps installés en leur sein et ont laissé leurs empreintes dans les postures pédagogiques. Le professeur de Lettres-histoire y tient souvent un rôle d'articulation dès lors qu'une mise en perspective historique et une production de discours sont nécessaires.

## L'histoire des arts au DNB

Si l'enseignement de l'histoire des arts doit être évalué tout au long de la formation en collège, il n'y a qu'en troisième que cela prend vraiment la forme d'une évaluation traditionnelle. La circulaire du 3/11/2011 en fixe les principes, en complément de l'arrêté du 11/07/2008. Cette épreuve est un oral évalué sur 40. Il vient s'ajouter aux trois épreuves écrites existantes (français, mathématiques et histoire-géographie-éducation civique), notées sur 40, qui viennent clore l'année de troisième en concrétisant les connaissances et les compétences du socle acquises lors du cycle 3. Par le nombre de points qui lui est attribué, l'histoire des arts devient une des épreuves incontournables pour obtenir son DNB. Son organisation même, lui confère cette importance. Elle se passe, certes au sein de l'établissement, mais elle est indépendante du contrôle continu (partie majeure puisque 200 points sur les 360 de l'épreuve totale lui sont réservés) et nécessite une validation par un vote en conseil d'administration.

Du coup, sa mise en place est le résultat d'une négociation interne mais une partie non négligeable d'éléments fixés reste inchangeable :

- Les parents et les élèves doivent être informés dès le début de l'année scolaire des modalités d'organisation de l'épreuve.
- La durée de cet oral ne peut pas dépasser quinze minutes (avec un exposé de cinq minutes et un entretien de dix minutes).

- L'épreuve peut se passer en individuel ou en groupe (avec un maximum de trois élèves).
- L'élève doit recevoir une convocation individuelle (ce qui nous rappelle évidemment les modalités d'organisation des CCF de CAP).
- Chaque candidat doit présenter une liste d'objets d'étude au jury afin qu'elle soit validée dans la limite de cinq jours avant le passage de l'oral. Cela doit permettre, le cas échéant, de revoir la liste et de faire de nouvelles propositions. Cette liste peut être accompagnée d'un dossier constitué par l'élève.
- Les objets d'étude doivent être reliés aux cinq thématiques imposées en classe de troisième par l'arrêté du 11/07/2008, c'est-à-dire « Arts, créations, cultures », « Arts, espaces, temps », « Arts, États et pouvoir », « Arts, techniques, expressions » et « Arts, ruptures, continuités ». Il est à noter qu'au moins trois des cinq objets d'étude doivent appartenir aux XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles. Ils doivent aussi représenter trois domaines artistiques différents.
- L'objet d'étude sur lequel porte l'interrogation est choisi par le jury.
- Le questionnement se fait obligatoirement sur l'histoire des arts, et non sur un champ disciplinaire en particulier.
- Cette épreuve est un oral. Cela signifie que l'évaluation ne se fait pas uniquement sur les connaissances mais aussi sur la qualité de l'expression de l'élève.
- Un candidat absent à l'épreuve pour un motif justifié passe alors l'épreuve écrite prévue pour la session de remplacement (en septembre).

### La classe de troisième en lycée professionnel : quelques particularités

Mettre en place le dispositif pour évaluer l'histoire des arts au Brevet avec des troisièmes préparatoires aux formations professionnelles (troisièmes prépa-pro) mérite une réflexion préalable de par la singularité du profil des élèves.

En préambule, il faut noter que ces élèves restent des collégiens, même en étant scolarisés dans un lycée professionnel. Cela peut paraître un peu paradoxal dans le cadre de la loi Haby sur le collège unique mais on peut y voir une manifestation de la personnalisation du cursus de chacun. En principe, ces élèves n'ont pas subi une orientation forcée, ils sont tous censés être des volontaires à qui cette solution a été proposée : l'inscription se fait sur demande de la famille et de l'élève. L'objectif de cette classe, précisé dans la circulaire n°128 du 26/08/2011, est de « créer chez des élèves scolairement fragiles, une dynamique nouvelle leur permettant de mieux réussir leur dernière année de premier cycle en s'appuyant sur des méthodes pédagogiques différentes, tout en mûrissant un projet de formation par la découverte des métiers relevant de différents champs professionnels ».

En cela, la situation est très clairement identifiée : le but est de relancer des élèves qui terminent leur cycle de collège à bout de souffle en les aidant à préparer au mieux leur avenir. Cela passe par deux éléments déterminants : l'obtention d'une orientation choisie dans la filière professionnelle et celle du DNB, leur tout premier diplôme. Comme on est dans le cadre d'une reconstruction d'élèves identifiés comme « fragiles » par l'institution, la réussite à l'examen est pour eux très significative puisqu'elle gomme tous les discours négatifs qu'ils ont entendus auparavant sur leur compte, sur le lycée professionnel et elle leur permet alors un nouveau départ.

Pour ces élèves de troisième prépa-pro, le principal obstacle est l'écrit, qu'il soit objet de production ou support de réception. Leur échec a souvent été mis en évidence par ces activités et ils en supportent les stigmates douloureux qui prennent différentes formes et les gênent dans de nombreux domaines. En plus de difficultés d'écriture, et de lecture, les élèves peuvent avoir du mal à tenir correctement leur cahier. Ces troubles se traduisent par des résultats décevants au regard des efforts qu'ils produisent. La situation n'étant pas vraiment nouvelle pour ces élèves de troisième, ils en viennent à tenter d'éviter systématiquement la confrontation avec ces activités dans lesquelles ils souffrent et ont peu de satisfaction.

Pour le DNB, on retrouve souvent cette même appréhension et les trois épreuves écrites de mathématiques, histoire-géographie-éducation civique et français sont souvent leurs bêtes noires. Au contraire, l'épreuve d'histoire des arts n'éveille pas la même aversion. Pour eux, ce n'est pas une « matière », ce n'est pas une « discipline », c'est plutôt un objet non identifiable et, de ce fait, ils ont moins

d'appréhension. Et puis l'oral, la plupart du temps, cela n'évoque pas une situation d'évaluation vraiment définie car ils l'ont peu pratiqué sous la forme attendue. « *Il s'agit de parler ? N'est-ce pas ce que l'on fait tous les jours ?* », tels sont les propos que l'on peut recueillir à ce sujet lorsqu'on demande ce qu'ils en pensent.

Donc, intégrer l'histoire des arts au projet mis en œuvre pour redonner de l'envie, cela ne semble pas incohérent. Cela nécessite en revanche de s'interroger sur la préparation des élèves afin qu'on ne les conduise pas vers un échec qui pourrait être celui de trop. Elle porte sur trois points : les contenus, l'oral et la mémorisation.

### Les contenus

Ils sont en partie fixés par la circulaire du 3/11/2011 qui définit l'épreuve puisqu'ils doivent répondre à des critères déterminés. Au niveau chronologique, trois des cinq objets d'étude présentés par les candidats doivent rentrer dans le cadre des XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles. Ce n'est pas illogique puisque cela correspond aux limites proposées par les programmes de troisième, aussi bien en histoire-géographie-éducation civique qu'en français. Bien que l'histoire des arts soit un enseignement auquel les élèves ont été initiés depuis l'école primaire, cela nous enjoint de préparer tout particulièrement l'examen avec eux lors de l'année de troisième. Comme chaque élève propose sa liste de manière individuelle, il peut choisir d'inclure deux objets ne rentrant pas dans le cadre de la troisième et qu'il aurait, par exemple, étudiés en quatrième. Si ce choix d'œuvres qui auraient tout particulièrement marqué le candidat dans la lente construction de ses savoirs et de ses goûts est une clause pertinente, cela peut néanmoins poser des problèmes au niveau de la cohérence du projet initié par l'établissement dans le cadre limité du lycée professionnel. Il ne faut pas oublier que le DNB concerne essentiellement les collèges. Quand le conseil d'administration valide le projet pour l'histoire des arts, cela ne concerne pas uniquement la troisième, mais aussi les classes antérieures. Cela signifie que les choix d'œuvres étudiées sont faits en cohérence avec le projet de l'établissement. Pour les troisième prépa-pro, c'est différent. Les élèves viennent de plusieurs collèges et sont réunis dans une même classe. Or, chacun de leurs établissements d'origine a construit son projet propre et cela peut poser des problèmes de correspondance avec celui du lycée professionnel qui accueille tous ces élèves. Cela nécessite souvent à l'équipe qui valide les listes de croiser les thématiques des années antérieures avec celles de troisième, de les retourner dans tous les sens pour voir dans quelle mesure elles peuvent s'imbriquer et rendre l'objet d'étude valide.

### Une mise en place en question

#### La mise en œuvre de l'histoire des arts

Elle ne répond pas qu'à des critères pédagogiques. Et les paramètres organisationnels nous échappent souvent. Alors que la bivalence lettres et histoire-géographie est logiquement une plus-value dans la préparation des élèves à cette épreuve orale, l'enseignement de ces disciplines est, dans mon établissement, séparé : nous sommes donc deux enseignants de Lettres-histoire pour intervenir dans la classe. S'il s'agit d'une solution de confort qui évite à un seul enseignant d'intervenir sur la moitié de son service devant une même classe réputée difficile, il faut bien dire que cela ne nous simplifie pas toujours les choses d'un point de vue pédagogique. Notre bivalence nous exonère, au lycée professionnel, de réfléchir ensemble les interpénétrations du français et de l'histoire-géographie. Ici, afin d'être complémentaires, le dialogue doit être réaffirmé car les deux programmes permettent de traiter des thèmes connexes et on peut facilement se trouver dans la situation désagréable où on pourrait proposer les mêmes supports et travailler les mêmes compétences sans concertation. De plus, les élèves ont souvent du mal à comprendre que nous puissions traiter un même sujet dans deux disciplines différentes. Je me souviens très bien de la vive émotion d'une élève qui venait se plaindre auprès de moi car « *la prof de français avait parlé des Nazis dans son cours !* » Sur l'instant, je n'avais pas bien compris en quoi cela posait problème : ma collègue avait-elle expliqué un événement, une notion différemment de moi, les élèves n'avaient-ils pas bien compris ? Non, ce n'était pas ça le problème : « *Vous ne vous rendez pas compte, l'histoire, c'est avec vous, elle n'a pas le droit !* » À mon sens, l'histoire des arts a aussi un rôle déterminant à jouer quant aux représentations qu'ont les élèves

sur les connaissances, la culture et la manière dont on les acquiert. Cela induit un décloisonnement nécessaire auquel on est souvent trop peu attentif au lycée professionnel car la bivalence nous préserve de ce genre de situation.

**La première difficulté** à laquelle nous avons dû faire face fut la répartition des rôles entre le français, l'histoire-géographie et les arts plastiques tant au niveau des œuvres que des compétences à développer.

Au préalable, nous nous sommes mis d'accord sur des thèmes qui sont en relation avec les cinq thématiques imposées par le programme. Nous en avons défini trois, facilement identifiables par les élèves : « L'homme face à l'oppression » qui s'intègre à la thématique « Arts, États et pouvoir », le suivant « Parler de soi » pour « Arts, création, cultures », et « Regards différents sur le monde » pour « Arts, ruptures, continuités ».

À partir de cela, nous avons établi une liste d'objets d'étude que les élèves étudient en classe dans le cadre de chacune des trois disciplines concernées. Ce n'est pas pour cela qu'ils sont obligés de reprendre ces œuvres dans leur liste puisqu'ils peuvent en proposer d'autres. Nous avons tâché de ne pas oublier que le but est de permettre aux élèves de prendre conscience de la dimension protéiforme des arts. Pour cela, nous avons essayé de choisir des œuvres patrimoniales mais aussi quelques autres qui appartiennent à une culture plus populaire, plus proche de celles des élèves.

Dans les faits, nous avons constaté que les élèves ont du mal à se détacher de nos propositions. Cela éveille en nous un premier questionnement : font-ils des choix de confort, préférant ne pas prendre de risques dans la mesure où l'oral est noté, ou bien n'ont-ils pas du tout conscience de ce qu'est l'objet attendu ?

## L'oral

La préparation spécifique à l'oral de l'examen n'est pas une activité ponctuelle dont on peut se débarrasser au détour d'une séance présentant une méthode à usage universel. Par sa forme, cet oral réintroduit la liaison avec l'écrit puisqu'une expression de qualité est attendue. Les cinq premières minutes de l'examen, qui correspondent à un discours de présentation de l'objet d'étude par l'élève, sont assez éloignées de l'oral tel que le pratiquent les élèves. Alors qu'ils sont habitués à un « *oral par bribes* », ici, on attend d'eux la capacité de raconter, d'argumenter, d'exprimer un point de vue tel que le caractérise le document ressource pour le baccalauréat professionnel « *Travailler l'oral* ».

Dans les faits, ce n'est pas toujours facile d'organiser ce travail de l'oral afin que chaque élève y trouve son compte, dans une classe de vingt-cinq élèves, avec un nombre d'heures limité. Là encore, nous avons remarqué que, s'il est très difficile de mettre en place une régularité et une progression dans ces activités dans une seule discipline, le décloisonnement proposé par l'histoire des arts nous invite à élaborer une solution collective. En fonction des besoins et des envies de chacun des trois enseignants, nous avons mutualisé les occasions où les élèves devaient produire un oral devant la classe par le biais d'un exposé, d'un débat, d'une lecture expressive, de la préparation et du compte rendu du conseil de classe, et évidemment d'un avis argumenté sur une œuvre. Cela ne nous a pas pris énormément de temps à chacun, mais a nécessité que nous réfléchissions à la manière de déclencher cette expression orale. Nous avons été amenés à revoir notre façon de questionner la classe et notre posture. Laisser la place à un oral plus construit des élèves signifie que l'enseignant leur laisse une part de son temps de parole. J'ai personnellement eu quelques soucis dans cette mise en place, au début. J'avais bien conscience de devoir repenser mon questionnement de manière à ce que les élèves développent leurs idées, en revanche j'ai eu beaucoup de mal avec la nécessité de laisser s'installer des moments de silence, des moments où ils réfléchissent à ce qu'ils vont dire. Les œuvres d'art, dans la multiplicité des interprétations qu'elles offrent, m'ont été d'un recours salutaire : les élèves ont proposé leurs interprétations et, du coup, je n'étais plus le seul dépositaire d'un savoir comme ils ont souvent tendance à le penser en histoire-géographie. Au final, le travail de l'oral n'a pas été seulement bénéfique aux élèves. Cela m'a permis de repenser certaines situations de classe et, la nécessité de préparer un oral d'examen, d'harmoniser mes pratiques.

## La mémorisation

Être évalué à l'oral place les élèves dans une situation de stress important. Pour les rassurer, nous nous efforçons, tous trois, de leur baliser le chemin. Pour ma part, je m'applique à répéter avec eux, de manière systématique, la même structure dans l'étude des objets artistiques. D'une manière ou d'une autre, ils retrouvent toujours la même composition avec une présentation de l'artiste, une description de l'œuvre, une analyse et un avis argumenté.

Cela passe aussi par une préparation lexicale qui amène les élèves à plus facilement retrouver leurs mots, à réagir plus vite et donc donner l'impression d'être plus spontané. Cet enrichissement se faisant à partir de l'observation, l'analyse de l'œuvre, ce nouveau vocabulaire est immédiatement rattaché à une réalité observable, à une utilisation et s'ancre plus facilement dans leur mémoire. Même si, au premier abord, ces activités semblent devoir être la « spécialité » de l'enseignant qui officie en français, nous avons constaté que le fait d'intervenir à plusieurs sur cette exigence donne plus de poids à nos propos et installe une routine, qu'au final, les élèves apprécient.

## Bilan

L'histoire des arts dans le cadre de la préparation au DNB reste un exercice très scolaire mais peut-on dire pour autant que les objectifs qui lui sont assignés sont atteints avec les élèves de troisième prépa-pro ?

Au préalable, disons que l'histoire des arts s'impose comme un excellent pivot pour faire travailler l'oral. En leur demandant de s'exprimer sur des supports qui leur paraissent compliqués, en dehors de leur champ culturel habituel, on a souvent moins de mal à faire entrer les élèves dans l'apprentissage et l'amélioration de leurs compétences d'expression. Il faut tout de même préciser que tout cela ne va pas de soi. Au début, il est souvent difficile d'obtenir une implication suffisante à l'oral car ils ont souvent l'impression de le maîtriser. « *On le fait tous les jours !* », s'entend-on répondre. Avec un objet culturel comme sujet d'expression, ils se sentent moins à l'aise et sont souvent demandeurs de tout ce qui peut les rassurer : embrayeurs, lexique spécifique, structuration du discours. Il est évident que la perspective de l'examen (leur premier examen) avec tout ce que cela implique pour un élève qui a été en échec au collège, nous aide pour obtenir le travail attendu.

L'an passé, notre classe de troisième s'est très sérieusement impliquée pour cet oral. Tout le monde avait fait valider sa liste dans les temps impartis, tous les candidats étaient présents à l'heure précisée par la convocation et on ressentait physiquement leur appréhension lorsqu'ils passaient devant les jurys, signe tangible de leur volonté de réussir. Si on analyse ces faits en regardant le passé scolaire de chacun de ces élèves, on peut considérer qu'il s'agit déjà là d'une victoire. Mais ont-ils répondu aux attentes de l'épreuve ?

Pour les évaluer, nous nous sommes appuyés sur l'annexe de la circulaire du 03/11/2011. On peut considérer que la majorité des élèves de la classe a fait l'effort de nous convaincre qu'ils possédaient les connaissances attendues en ce qui concerne l'objet d'étude tiré au sort. Évidemment, certains avaient eu du mal à retenir les informations apprises, d'autres n'avaient pas fourni suffisamment d'efforts mais tous ont adopté l'attitude d'un candidat sérieux. Toutefois, il ne faut pas nier que parmi les capacités attendues, certaines avaient un degré d'exigence qui dépassait assez largement plusieurs de nos élèves. Parmi celles-ci, on peut noter « *manifester sa capacité à interroger un univers artistique, y compris abstrait* » et également « *évoquer la construction d'une culture personnelle en histoire des arts* » dont les objectifs ont rarement été atteints. Pour celles-ci, seul un tiers de la classe a convaincu le jury. Notons que nous y retrouvons notre habituelle tête de classe mais aussi, chose plus surprenante, quelques élèves qui se sont exceptionnellement investis dans cette activité d'histoire des arts pour leur dossier et l'oral.

Globalement, il est sûr que tout le travail effectué pour l'examen d'histoire des arts a été bénéfique à tous les élèves. Si on peut se permettre une comparaison, qui n'a surtout pas valeur de règle, nous avons constaté, globalement, la validation d'un plus grand nombre de compétences du socle que chez les élèves des années précédentes pour lesquels l'examen oral n'existait pas.

On peut émettre néanmoins quelques réserves en ce qui concerne la pérennité de l'effet produit sur les élèves. Ils ont abordé cette épreuve comme un défi, une difficulté à surmonter. Cela signifie qu'ils l'envisagent, du coup, comme un obstacle. Sitôt l'oral passé, ils se sentent débarrassés d'un poids et il est difficile de se persuader que l'autonomie et l'ouverture culturelle soient parvenues à leur développement maximal. Surtout, il ne faut pas oublier que cette épreuve du DNB n'est pas une fin en soi et que la majorité des élèves de troisième prépa-pro poursuivra sa formation dans la voie professionnelle où l'étude de l'histoire des arts continuera et constituera un approfondissement de ce qui a été proposé au collège.

Stéphane Renault  
*Professeur Lettres-histoire*  
*Lycée Jean Moulin, Le Chesnay*  
*Académie de Versailles*

## Annexe 1 - Le document fourni aux familles

### Histoire des arts en 3<sup>ème</sup> prépa-pro Lycée professionnel Jean Moulin, Le Chesnay.

#### Fonctionnement:

- L'épreuve du diplôme national du brevet est un oral organisé dans l'établissement.
- L'épreuve dure 15 minutes.
- Chaque élève doit présenter un dossier avec 5 objets d'étude (au moins).
- Sur les 5, 3 doivent être du 20<sup>ème</sup> et 21<sup>ème</sup> siècle.
- Les objets d'étude doivent tous correspondre à une des thématiques suivantes du programme: « Arts, créations, cultures », « Arts, espaces, temps », « Arts, États et pouvoir », « Arts, techniques, expressions » et « Arts, ruptures, continuités »
- Passage oral à partir du 15 avril sur convocation individuelle.
- La liste proposée par l'élève doit être validée au moins cinq jours avant l'oral par les professeurs de français, d'arts plastiques et d'histoire-géographie.
- L'objet d'étude sera choisi par le jury au moment de l'épreuve.

#### Les 3 thèmes préparés au lycée en liaison avec les thématiques du programme («Arts, États et pouvoir», «Arts, création, cultures», et «Arts, ruptures, continuités») :

- 1 - L'Homme face à l'oppression.
- 2 - Parler de soi.
- 3 - Regards différents sur le monde.

#### Répertoire des œuvres proposées en classe (soumis à des changements éventuels):

- Otto Dix, *Triptyque der Krieg* (la guerre) – Histoire - L'homme face à l'oppression
- Pablo Picasso, *Guernica* – Histoire - L'Homme face à l'oppression
- Frank Gehry, *Musée de Bilbao, Guggenheim* - Arts plastiques - Regards différents sur le monde
- Paul Eluard, *La victoire de Guernica* - Français - L'Homme face à l'oppression
- Colette, *La maison de Claudine* (extraits) - Français - Parler de soi.
- Philippe Starck, *la chaise Louis Ghost* - Arts plastiques - Regards différents sur le monde
- Kessel, Druon, *Le chant des partisans* - L'Homme face à l'oppression
- Dennis Gansel, *La vague* - Histoire - L'Homme face à l'oppression
- Louis Aragon, *Strophes pour se souvenir* - Français - L'Homme face à l'oppression
- Olivia Ruiz, *j'traîne des pieds* - Français - Parler de soi
- Kressmann Taylor, *Inconnu à cette adresse* - Français - L'Homme face à l'oppression

#### Pour réussir son oral d'Histoire des Arts, le candidat doit être capable de :

- Présenter l'auteur.
- Expliquer le contexte de l'œuvre (historique, artistique).
- Décrire l'œuvre.
- Donner une analyse conduisant à la production de sens.
- Exposer son propre avis motivé sur l'œuvre.

Lu et approuvé,  
Signature des parents :

Signature de l'élève :

## Annexe 2 - Sitographie

- Présentation générale de l'épreuve d'histoire des arts au DNB sur éduscol.  
<http://eduscol.education.fr/cid53961/epreuve-d-histoire-des-arts.html>
- Arrêté du 11/07/2008 : organisation de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée.  
<http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>
- Circulaire du 3/11/2011 - DNB, évaluation de l'histoire des arts.  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=58238](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58238)
- Circulaire n°128 du 26/08/2011 définissant la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles.  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57158](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57158)
- Document ressource voie professionnelle : travailler l'oral.  
[http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/09.\\_document\\_ressource\\_-\\_travailler\\_l\\_oral.pdf](http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/09._document_ressource_-_travailler_l_oral.pdf)



# Association *interlignes* : bureau<sup>74</sup>

*Présidente*

**Françoise Girod**

Inspectrice Lettres-histoire  
Rectorat de Versailles  
Tél. 01 39 51 00 00

*Présidente d'honneur*

**Maryse Bossuet**

Inspectrice Lettres-histoire

*Rédactrice en chef*

**Suzanne Boudon**

Professeure Lettres-histoire

*Secrétaire et Trésorière*

**Chantal Donadey**

Professeure Lettres-histoire

*Chargé des publications*

**Pierre Brunet**

Professeur Lettres-histoire

---

<sup>74</sup>Association des professeurs de Lettres-histoire-géographie, en lycée professionnel, dans l'académie de Versailles (association loi 1901)

# Réalisation du numéro 44

## Comité de rédaction 2013-2014

### **Françoise Abjean**

Professeure Lettres-histoire  
Formatrice académie de Versailles  
LP Paul Belmondo,  
23 av de la Division Leclerc,  
91290 Arpajon

### **Edith Bireaud**

Professeure Lettres-histoire  
Retraitée EN

### **Françoise Bollengier**

Professeure Lettres-histoire  
Formatrice IUFM, Retraitée E N

### **Suzanne Boudon**

Professeure Lettres-histoire  
Formatrice IUFM, Retraitée E N

### **Georges Bénet**

Professeur Lettres-histoire  
Lycée professionnel A. Perret,  
avenue de la liberté, 91000 Évry

### **Pierre Brunet**

Professeur Lettres-histoire  
Formateur académie de Versailles  
Retraité E N

### **Françoise Camus**

Professeure Lettres-histoire  
Lycée Polyvalent A.Kastler,  
Chemin du champ de courses  
Dourdan 91410

### **Alain Clech**

Professeur Lettres-histoire  
lycée polyvalent J.P. Timbaud  
4 rue Henri Douard  
91220 Brétigny sur Orge

### **Annie Couderc**

Inspectrice de Lettres-histoire  
Académie de Versailles

### **Chantal Donadey**

Professeure Lettres-histoire  
Lycée professionnel Henri Matisse  
Formatrice Lettres  
Université de Cergy Pontoise,  
ÉSPÉ de Versailles

### **Catherine Donnadieu**

Professeure Lettres-histoire  
Lycée professionnel A. Perret  
Avenue de la liberté, 91000 Évry

### **Ingrid Duplaquet**

Professeure Lettres-histoire  
Coordinatrice du microlycée contre le  
décrochage.  
Académie de Paris

### **Christine Eschenbrenner**

Professeure Lettres-histoire  
*Co-Responsable du programme*  
*« Dix Mois d'École et d'Opéra »*

### **Françoise Girod**

Inspectrice de Lettres-histoire  
Académie de Versailles

### **Maryse Lopez**

Professeure Lettres-histoire  
Formatrice Lettres  
Université de Cergy Pontoise,  
ÉSPÉ de Versailles

<p><b>Smina Graïne</b> Professeure Lettres-histoire Lycée Henri Matisse 55 rue de Montfort, 78110 Trappes</p> <p><b>Francine Labeyrie</b> Professeure Lettres-histoire Formatrice académie de Versailles Lycée professionnel 25 rue Louis Dardenne, 92170 Vanves</p> <p><b>Dominique Le Nuz</b> Professeure Lettres-histoire Formatrice académie de Versailles LPO E de Breteuil, 3 rue du Canal 78180 Montigny le Bretonneux</p> <p><b>Jeanne-Marie Lecas Bockstal</b> Inspectrice Lettres-histoire Académie de Versailles</p>	<p><b>Stéphane Renault</b> Professeur Lettres-histoire Lycée professionnel Jean Moulin 18 rue du docteur Audigier 78150. Le Chesnay</p> <p><b>Christiane Royer</b> Professeure Lettres-histoire Formatrice académie de Versailles Retraitée E N</p> <p><b>Michèle Sendre</b> Inspectrice Lettres-histoire Académie de Versailles</p> <p><b>Régis Signarbieux</b> Professeur Lettres-histoire Formateur académie de Versailles Lycée professionnel Valmy, 130 boulevard Valmy 92700 Colombes</p>
---	---

### Mise en page du numéro

<p><b>Suzanne Boudon</b> Professeure Lettres -histoire</p>	<p><b>Florence Cabaret</b> Professeure Gestion Administration Lycée Robert Doisneau Avenue Jean Jaurès 91107 Corbeil-Essonnes</p>
--	---

### Relecture

<p><b>Georges Bénet</b> Professeur Lettres-histoire</p>	<p><b>Pierre Brunet</b> Professeur Lettres-histoire</p>
---	---

*interlignes*