

**PRODUIRE UN PARASCOLAIRE EN SECONDE :
UN PREMIER PAS VERS LE BAC**

Nathalie DENIZOT
Lycée Voltaire, Wingles

Catherine MERCIER
Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry

Le grand avantage de la classe de seconde c'est qu'elle n'est pas sanctionnée en fin d'année par un examen¹. On n'y est donc pas soumis au même rythme dévastateur qu'en première, on n'y prépare pas directement les épreuves de français. On y pose des jalons.

Pour ce faire, les nouveaux programmes de seconde permettent une certaine souplesse. Une telle affirmation peut sembler paradoxale à l'heure où les polémiques font couler beaucoup d'encre (rouge). On reproche pêle-mêle à ces programmes de « trahir » la discipline, la Littérature, la Démocratie. Et pour redresser la barre, il n'est pas rare d'entendre l'institution elle-même rappeler à quel point la littérature occupe une place essentielle dans les programmes et qu'il est risqué de s'en éloigner. Affirmation paradoxale également à l'heure où semble s'instaurer comme norme tout ce qui était autrefois considéré comme des innovations pédagogiques : « il faut » faire des séquences (de 15 heures parce que c'est la durée moyenne préconisée dans

1. L'EAF (l'Épreuve Anticipée de Français) porte sur le programme de première.

le programme²), « il faut » que tout y soit ficelé (sous forme de tableaux synoptiques de préférence, parce que les programmes recommandent « [d'avoir] soin de mettre en avant, pour chaque objet d'étude étudié, la perspective ou les perspectives les plus pertinentes »³), « il faut » faire de l'écriture d'invention (parce que c'est un nouveau sujet de l'EAF)... Injonctions qui risquent, à terme, de vider de leur sens ces fameuses innovations en leur ôtant toute souplesse⁴.

Et c'est justement pourquoi il nous paraît important de reconnaître (de revendiquer ?) la part d'initiative laissée aux enseignants dans ces programmes de seconde. Il s'agit de mettre en oeuvre quatre perspectives d'étude⁵ qui s'articulent autour de sept objets d'étude⁶. « De la sorte, les élèves disposeront de repères précis. Le professeur, guidé par ces perspectives et ces objets, est libre du choix des textes et oeuvres qu'il fait étudier dans ses classes. Il peut ainsi organiser son enseignement en tenant compte du niveau des élèves et de son projet pédagogique. Il part de ce que les élèves connaissent déjà pour les conduire progressivement vers des objets et questions qui leur sont moins familiers »⁷. Cette part d'initiative peut, par exemple, permettre de préparer en douceur les élèves aux exercices qui les attendent en première, sans pour autant les préparer directement à l'examen. Ainsi, en matière d'argumentation et de commentaire, le travail prolonge ce qui a été fortement initié en collège.

-
2. Les Instructions Officielles oscillent entre recommandation « la durée des séquences peut varier en fonction du projet du professeur et des réactions des élèves ; leur durée moyenne sera d'une quinzaine d'heures » (page XVII) et injonction « les documents et extraits seront organisés en groupements de textes, étudiés en trois ou quatre semaines au maximum. De même l'étude d'une œuvre intégrale ne s'étendra pas sur plus de trois ou quatre semaines » (l'horaire de seconde est généralement de quatre heures de cours, une heure de module et une heure d'aide individualisée). Il peut paraître symptomatique que l'interprétation souple qui en était faite dans la première version des documents d'accompagnement ait disparu dans la version définitive – au profit il est vrai d'une heure supplémentaire dans la moyenne ! : « En ce qui concerne le nombre de séquences dans l'année, si l'on fixe à 14 heures la durée moyenne d'une séquence – ce qui implique que certaines puissent ne durer que 8 heures, et d'autres occuper une vingtaine de séances – on peut estimer, en fonction des horaires et sans tenir compte des modules et de l'aide individualisée, que 7 ou 8 séquences peuvent être organisées pendant l'année de seconde, tout en laissant une certaine place à l'imprévu, qu'il vienne de la vie de la classe et de l'établissement ou de l'extérieur » (documents d'accompagnement pour la classe de seconde, statut évolutif, juillet 2000, page 57).
 3. Préambule du B.O. n° 28, 12 juillet 2001, XIV.
 4. Voir à ce propos l'édito du précédent numéro de *Recherches, Français et interdisciplinarité*, dans lequel le comité de rédaction dénonçait ce même risque de sclérose à propos des injonctions institutionnelles sur la transversalité.
 5. L'histoire littéraire et culturelle ; les genres et les registres ; les significations et la singularité des textes ; l'argumentation et les effets de chaque discours sur les destinataires.
 6. L'approche de l'histoire littéraire et culturelle ; l'étude des genres et des registres ; la réflexion sur la production et la singularité des textes ; l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires.
 7. B.O. n° 28, 12 juillet 2001, page XVI. On peut aussi lire dans le préambule de ce même B.O. (page XV) « En particulier, un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences ; une séquence peut aussi rassembler des éléments issus de plusieurs objets d'étude. En alliant connaissances, capacité de réflexion personnelle et mise en place de méthodes de travail, on donne aux élèves des références solides et on les rend capables d'accéder ensuite par eux-mêmes à d'autres connaissances ».

La séquence que nous présentons ici s'inscrit dans cette optique. L'idée est de faire réaliser un ouvrage parascolaire (type Profil d'une oeuvre, Parcours de lecture...) sur un roman afin d'amener les élèves à l'apprentissage d'une écriture distanciée, attendue dans le commentaire et la dissertation. Ce type d'écrit oblige par ailleurs à réfléchir à la production et à la singularité du texte à la fois sur le plan générique et sur celui de l'intertextualité. Il permet enfin d'aider l'élève à devenir lecteur critique de ces ouvrages parascolaires qui abondent sur le marché, non pour les jeter aux orties mais plutôt pour apprendre à les utiliser avec un peu de recul. Le roman choisi, *Je suis une légende*, de Matheson⁸ se prêtait tout particulièrement à l'aventure. Il s'inscrit en effet dans la lignée de la littérature fantastique sur le vampirisme mais s'en démarque : c'est un roman de science-fiction. Le contexte d'écriture (la guerre froide) apporte un éclairage intéressant à l'œuvre. La structure romanesque et les procédés narratifs sont intéressants à étudier. Et puis, il n'existe pas (encore) de parascolaire sur l'œuvre !

La séquence que nous allons décrire a été réalisée conjointement dans nos deux classes avant les vacances de Noël. Nous l'avons élaborée ensemble, mais les classes dont nous avons la charge cette année sont trop différentes pour que nous ayons pu la réaliser à l'identique. L'une, la 2D2 est une classe hétérogène d'un bon niveau : la majorité s'orientera en 1^{ère} S ou ES, quelques uns en L et quelques-uns prévoient un changement d'orientation (doublement en seconde technologique ou professionnelle). On y trouve des élèves au profil de collégiens encore marqué et d'autres en pleine adolescence. C'est un mélange somme toute assez traditionnel, qui conduit à travailler le plus souvent possible en groupes tant les interventions spontanées en disposition frontale se font rares. L'autre, la 2D6, est une classe homogène d'un faible niveau (une « classe de niveau », comme on ne dit pas !) : un seul élève envisage un bac général, les autres s'orientent vers des filières technologiques, un doublement, ou seront réorientés en lycée professionnel. C'est une classe très vite découragée, très remuante et qu'il est souvent difficile de mettre au travail. Mais l'idée de fabriquer un livre faisait une relative unanimité.

Nous avons donc adapté la séquence et ses objectifs aux besoins et aux rythmes de nos classes. Nous précisons donc pour certaines séances la classe dans laquelle a été menée telle ou telle activité, ou les variantes que nous avons apportées dans

8. *I am legend*, 1954 ; traduit de l'américain par N. Serval, Folio SF, 2001. Robert Neville est le seul survivant humain d'une guerre bactériologique qui a transformé en sortes de vampires la société entière : la majorité de la population est morte mais certains qui ont échappé à l'incinération sont devenus des morts vivants qui errent la nuit venue et assaillent alors le protagoniste. Neville passe ainsi ses journées à errer dans la ville déserte, et ses nuits à boire, barricadé chez lui, pour oublier les vampires qui l'appellent sous ses fenêtres. Un jour, il rencontre pourtant une femme, qui s'enfuit à son approche. Persuadé qu'elle a comme lui survécu par miracle (il a en fait été mordu autrefois par une chauve-souris, ce qui l'a immunisé contre le bacille vampirisateur), il l'emmène chez lui, mais découvre qu'elle est une « vampire » d'un nouveau genre. Elle lui révèle alors qu'une petite communauté a réussi à vivre avec le bacille, et tente de reconstruire le monde, et elle lui conseille de s'enfuir : son existence les met en danger, tant il symbolise l'ancien monde et tant il a tué des leurs, croyant tuer des vampires non mutants. Mais Neville est las de vivre et de fuir, et lorsqu'un petit commando armé vient le chercher, il se défend de manière suicidaire. Objet de haine et de dégoût, il pense qu'il est le dernier homme et qu'il est « une légende ».

telle ou telle classe. Lorsque nous ne précisons pas, c'est que le travail a été mené parallèlement sans grande différence. Dans tous les cas, nous employons un « nous » pluriel, tant pour unifier le propos que pour matérialiser l'aspect commun du travail.

TRAVAILLER SUR DIFFÉRENTS ASPECTS DE L'ŒUVRE

Nous avons consacré les premières séances à un travail d'analyse de plusieurs aspects essentiels de l'œuvre.

Le suspense

Le suspense a ainsi fait l'objet d'un travail par groupe de trois à partir de deux questions communes à toute la classe.

1. Rappelez l'effet recherché par la ou les dernière(s) vignette(s) dans une planche de BD et le ou les moyen(s) utilisé(s). Cherchez un équivalent de ce procédé dans le roman. Quels autres procédés pouvez-vous repérer ? Relevez quelques exemples significatifs.
2. La caractéristique du suspense est de jouer avec les attentes du lecteur. Il en est ainsi dans le roman pour l'histoire de Virginia et Kathy. C'est ce que vous montrerez en vous intéressant plus particulièrement aux pages 16, 23, 28, 29,35, 43, 44, 58, 82, 83, 87, 197, 198 et aux passages suivants : 64 à 73 et 88 à 99.

La première question consiste à repérer les procédés employés pour créer le suspense en lien avec la séquence précédente (le récit dans la bande-dessinée). A l'issue de la recherche, les réponses ont été mises en commun collectivement. La seconde question porte plus spécifiquement sur le traitement des personnages féminins : le personnage, Robert Neville, seul survivant d'une épidémie dont on sait peu de choses, se plonge à plusieurs reprises dans ses souvenirs. C'est ainsi que le lecteur peut très progressivement reconstituer le drame et connaître l'identité des deux personnages féminins ainsi que les circonstances de leur mort. Une fois le relevé effectué (les élèves se répartissent le travail au sein du groupe), le travail a été mené différemment dans les deux classes.

Les élèves de 2D2 ont eu pour consigne de rédiger un commentaire. Le terme n'a pas encore été employé mais tous le connaissent et ont une idée plus ou moins précise du résultat à obtenir. Il s'agit donc de partir de leur représentations et de leurs acquis de collège pour construire ensemble une première définition de l'exercice. La reprise de ces premiers travaux s'est faite à partir d'extraits de travaux sélectionnés, dactylographiés et répartis en deux catégories (« oui » : ce qui correspond à ce que

l'on attend/« non » : ce qui n'y correspond pas exactement) (le document est reproduit en annexe 1)⁹. Après une réflexion collective sur la nature du texte attendu, les élèves ont élaboré par binôme une première définition du commentaire sous forme de tableau (ce qu'il faut faire/ce qu'il faut éviter). L'essentiel n'est pas ici que la définition soit parfaite et définitive mais que tous aient, à l'issue de la mise en commun, une idée assez précise du résultat à obtenir : un texte argumentatif par sa forme dont la visée n'est pas de donner son avis sur le texte à étudier mais de chercher comment celui-ci crée certains effets comme le suspense ; un texte qui s'apparente aux commentaires sportifs par les termes techniques employés ; un texte qui tienne compte du lecteur en explicitant la logique de la démonstration et en intégrant des citations. Bien sûr du « savoir sur » au « savoir faire », il reste beaucoup à faire : nous n'en sommes qu'au début de l'apprentissage même si les extraits qui figurent dans la rubrique « non » ne sont pas si éloignés que cela du commentaire¹⁰. La fiche-outil sur le commentaire, mise en place ce jour-là a un statut évolutif et sera complétée tout au long de l'année¹¹. La séance s'est terminée sur un travail individuel de réécriture (exercice 2. Annexe 1) qui consistait à proposer des améliorations pour l'un des travaux d'élèves.

Les élèves de 2D6 ont simplement construit une fiche sur les différents moyens de créer du suspense pour un romancier.

Sources et originalité

Les deux séances de module ont par ailleurs été utilisées pour un travail de contextualisation : il s'agissait de fournir aux élèves des informations sur le mythe

-
9. Le principe qui guide cette reprise s'inspire des travaux de Britt-Mari Barth. Cette psychologue de l'apprentissage propose une démarche inductive pour aider les élèves à construire des concepts : il s'agit d'identifier, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, la combinaison d'attributs qui définit le concept, puis à partir de cette première approche, d'en construire une définition abstraite et générale, transférable à d'autres situations et dans d'autres contextes (*L'apprentissage de l'abstraction*, Ed Retz, 1987). Pour d'autres exemples d'exploitation, voir dans ce même numéro l'article de Clémence Coget.
 10. Les exemples retenus pour la catégories « oui » présentent l'avantage d'être entièrement rédigés, avec des citations intégrées et commentées et un vocabulaire un peu technique (de brèves remarques, indices, prénom). Les énoncés « non » posent des problèmes variés : juxtaposition de remarques sans lien explicite, citations non intégrées, absence de termes techniques, démonstration implicite (l'adjectif « petit » souligné en guise de commentaire)... La limite entre les « oui » et les « non » ici est assez subtile, ce qui n'est pas toujours le cas dans ce type de travaux en début de seconde, la mise en commun a d'ailleurs permis de constater qu'il ne manquait parfois pas grand chose à ces énoncés pour basculer dans le commentaire attendu.
 11. On s'interrogera peut-être sur le lien entre cette initiation et le reste de la séquence. L'apprentissage du commentaire fait partie en seconde de nos « fils rouges », pour reprendre une expression d'E. Nonnon : « On peut être tenté de dire qu'en dehors de ce mode de cohérence que représente la séquence, tout est occasionnel et dispersé, illisible. Mais peut-on imaginer qu'à côté de cette cohérence, il y en ait d'autres possibles ? Ce pourrait être en particulier la cohérence de trames, de fils rouges de l'enseignant qui organiserait les occasions en poursuivant, en pointillé, de façon sous-jacente, les mêmes apprentissages ». (« Pour une approche intégrée du travail sur l'oral : réflexions sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignement », *Recherches* n°33, *Oral*, 2000). C'est ce qui explique que le travail ait été mené dans une classe et non dans l'autre, qui n'y était pas encore prête.

des vampires, et plus particulièrement sur le *Dracula* « originel » de Bram Stoker, afin de mieux comprendre l'originalité de Matheson, et son jeu avec ses sources. Nous avons donc distribué aux élèves un document retraçant une sorte d'historique¹² (mais dans le désordre, chronologiquement parlant) des histoires de vampire. Les élèves travaillaient dans un premier temps seuls à l'intérieur de binômes : l'un des deux avait en charge une chronologie des vampires et des histoires de vampires, l'autre devait relever les caractéristiques des vampires « traditionnels », et notamment du Comte Dracula. Les élèves ont ensuite échangé leurs recherches, pour élaborer une synthèse sur le sujet. Une rapide discussion collective à la fin de chaque séance a porté sur cette notion de « source » : pour la plupart des élèves, il était difficile de comprendre que Matheson ait pu s'inspirer des histoires de vampires sans pour autant les « copier » – éternelle question de la *mimesis* et de l'intertextualité !

La séance de cours suivante avait comme objectif de lire des extraits¹³ du *Dracula* de Stoker, et de les confronter aux passages de description de vampires disséminés dans Matheson. Les élèves ont ensuite, par groupes de deux en général, produit un court texte portant comme titre : « Matheson et les histoires de vampires ». C'est l'un de ces textes, choisi par nos soins¹⁴, qui figure dans le parascolaire final (cf. annexe 2. Le titre de la rubrique a été choisi lors d'une des séances racontées *infra*).

Narration, personnages et interprétation

Puisque la production d'un parascolaire correspondait aussi à notre volonté de faire travailler les élèves sur des points précis du roman, et de leur faire produire un discours interprétatif sur le texte, nous avons choisi trois entrées dans le texte : une approche de type narratologique, un travail sur le personnage principal, et un autre sur le sens à donner au roman. Les recherches en question étaient assez complexes, et obligeaient surtout à manipuler le roman, à lire « en diagonale » – compétence essentielle nous semble-t-il et qui fait trop rarement l'objet d'un apprentissage, ou tout au moins d'une réflexion avec les élèves qui puisse permettre une prise de conscience sur les modalités de relecture. Elles ont été faites en groupe, lors d'une séance de deux heures consécutives, et une partie de notre travail d'enseignante pendant la séance a donc consisté à aider les élèves dans le maniement même de l'œuvre, pour leur montrer par exemple comment on peut relire rapidement une page ou un chapitre, quand on y cherche quelque chose (en s'appuyant notamment sur les alinéas). Par ailleurs, ces questions leur demandaient un va et vient entre relevés et interprétation, parfois implicitement (donner un titre aux parties repérées, par exemple) et parfois plus explicitement (la case « commentaire » du tableau sur la narration, par exemple, cf. annexe 3).

12. Il s'agit d'un montage fait à partir d'un article paru dans *Télérama* n° 2244 – 13 janvier 1993, au moment de la sortie du film de Coppola, *Dracula*.

13. Ce sont les extraits proposés par l'ouvrage de la collection Découvertes consacré aux vampires, *Sang pour sang. Le réveil des vampires*, de Jean Marigny, Gallimard, 1993.

14. Tout simplement pour des problèmes de temps...

Voici les fiches de travail distribuées aux groupes (pour la première, voir aussi l'annexe 3) :

La narration

Votre travail consiste à étudier la manière dont l'histoire est racontée, et les effets créés sur le lecteur.

1. Comment Matheson a-t-il découpé son roman ? A quoi correspondent ces différentes parties ? Donnez un titre à chacune d'elle, et reportez-les dans le tableau ci-joint.
2. Complétez le tableau.
3. Pour les cases « commentaire », vous vous aiderez notamment de la fiche-outil *La vitesse de la narration*¹⁵.

Le personnage de Robert Neville

1. Vous vous demanderez d'abord quels types d'informations doivent être mises à la disposition du lecteur pour qu'un personnage de roman prenne vie.
2. Recherchez des éléments du portrait physique et moral de R. Neville. Repérez-vous une évolution au cours du roman ? (voir p. 15, 16, 18-19, 21, 158-159, 178-179, 184, 187-188, 199-200).
3. Quelle est l'occupation essentielle de Robert Neville à l'intérieur de chacune des parties du roman ? Quelle évolution constatez-vous ?
4. Quelles sont les habitudes de Neville au début du roman ? (pages 13 à 17, 21-22, 24, 25-26, 32). Quelle image donnent-elles de lui ?
5. Quels étaient les rapports de Neville avec Ben Cortman avant l'épidémie (p. 83). Quels sont-ils au cours du roman ? Comment expliquez-vous l'attitude de Neville dans les pages 213 à 215 ?

15. Fiche élaborée à partir de l'ouvrage d'Yves Reuter, *L'analyse du récit*, Nathan-Université, coll. 128, 2000.

Interprétation

1. En quoi le roman est-il fidèle aux histoires traditionnelles de vampire ?
2. En quoi s'en écarte-t-il ? Montrez à l'aide des parties 2 et 3, que le roman propose une version quasi scientifique du phénomène des vampires.
3. Commentez dans cette perspective les pages 32 – 33.
4. Comment comprenez-vous les pages 227 – 228 ?
5. Au moment où Matheson a publié son livre, le monde était encore divisé entre deux blocs, l'Est (avec l'URSS notamment) et l'Ouest (avec les USA et l'Europe). Pendant les années 50, il y a de très fortes tensions entre les deux blocs, au point qu'on appelle cette période la *Guerre Froide*. Comment cela peut-il éclairer le livre ?

Cette séance de travail de groupe fut suivie d'une mise en commun. Deux groupes au moins ayant à chaque fois travaillé sur le même sujet, l'un des deux devait exposer brièvement, et l'autre complétait éventuellement. La mise en commun était essentiellement axée sur quelques points principaux, de manière à ne pas prolonger inutilement la séance. Il nous semblait cependant que certaines recherches méritaient d'être partagées, parce qu'elles étaient éclairantes sur le texte, et qu'elles faciliteraient la suite du travail.

Chaque élève a ainsi reçu le tableau et la fiche sur la vitesse de la narration, et un groupe a expliqué les effets d'accélération et de ralentissement, en prenant comme exemple deux ou trois passages du roman. L'exercice était difficile, bien que facilité par nos recherches antérieures sur le suspense, et il a nécessité quelques explications complémentaires de l'enseignante. Un autre groupe a montré l'évolution du personnage principal, et un troisième a dit ce qu'ils avaient compris du sens du roman dans le contexte particulier de la guerre froide – ce qui a nécessité là encore quelques informations complémentaires. Mais la mise en commun, même très lacunaire, a permis d'initier chacun aux recherches des autres, l'idée étant par la suite de mélanger les compétences en recomposant les groupes.

OBSERVER DES PARASCOLAIRES

Le travail que nous avons mené dans les séances racontées ci-dessus restait cependant une approche transversale assez traditionnelle sur une œuvre complète, et encore éloignée de notre objectif. Passer de ce stade à la production du parascolaire nécessitait une étape intermédiaire, pour construire avec nos classes une représentation claire de ce qu'est un ouvrage parascolaire. Il nous semblait nécessaire en quelque sorte de construire un « modèle » de texte parascolaire. D'abord parce que les élèves de lycée sont vite confrontés à des ouvrages de cette

sorte : il y en a partout, au CDI et dans les librairies, sur des œuvres, des auteurs, des mouvements littéraires, des genres, des notions, etc., les nouveaux programmes du lycée et leur découpage par « objets d'étude » favorisant encore le développement de ce secteur éditorial rentable ! Ensuite, et corollairement à cela, parce que les élèves peuvent avoir envie d'utiliser ces outils mis à leur disposition (et ce d'autant plus que le bac approche...), et qu'il n'est pas sûr que l'exploitation qu'ils en fassent soient toujours la plus efficace ni la plus intéressante possible. On connaît les critiques souvent adressées à l'exercice de la « fiche de lecture », qui se résume parfois, dans sa version la plus caricaturale, à des passages entiers recopiés de tel ou tel « profil » (ou empruntés à tel ou tel site internet qui propose des fiches de lecture toute faites, ce qui revient au même), et qui amènent de plus en plus d'enseignants à des alternatives intéressantes : faire travailler explicitement les élèves avec les parascolaires, ou proposer d'autres modes de « restitution » ou de contrôle de lecture que la fiche de lecture¹⁶.

La difficulté principale des ouvrages parascolaires pour des élèves encore peu habitués à ce type de discours est en même temps sa caractéristique essentielle, à savoir proposer des lectures qui se veulent interprétatives¹⁷, la lecture littéraire restant, quoiqu'on en pense, le fondement de la pratique du cours de français au lycée¹⁸. Mais cette notion même d'interprétation est très complexe à cerner par les élèves, et mérite pour le moins un apprentissage – apprentissage qu'il n'y a pas de raison de réserver aux classes de lycée d'ailleurs¹⁹.

Notre hypothèse était donc que, si nous voulions aider les élèves à produire un discours sur un texte, et les aider en même temps à tirer profit des parascolaires qu'ils seraient tentés d'acheter ou de consulter un jour ou l'autre, le plus simple était encore de leur faire produire du parascolaire, pour voir de près comment cela fonctionne, et pour s'essayer – fût-ce modestement – à une écriture interprétative.

Comparer des sommaires

Une séance en travail de groupes a ainsi été consacrée à une observation guidée de sommaires de parascolaires, avec comme objectif affiché de construire à l'aide de

16. Pour un exemple de travail avec des parascolaires, voir C. Mercier, « Réflexion sur l'étude d'une œuvre complète en TL », *Recherches* n° 25, 1996.

17. Mais il est très intéressant de confronter sur une même œuvre deux parascolaires de deux époques différentes : ce qui était considéré comme interprétation il y a une vingtaine d'années passerait sans doute maintenant comme de la « paraphrase »... Sur ce sujet des « modes » de lecture et de commentaire, on peut lire par exemple l'article de Bertrand Daunay, « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113-114, juin 2002.

18. « En France, la littérature est l'objet central du lycée, c'est-à-dire du niveau d'études qui hérite de la plus ancienne tradition. On ne s'y occupe pas tellement du " français " comme langue que des " lettres ", à travers l'étude des textes réputés littéraires », Jean-Marie Fournier et Bernard Veck, « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques* n° 95, sept. 97. Contrairement à ce qu'on peut entendre ici ou là dans la presse ou dans des « collectifs » réactionnaires et alarmistes, les nouveaux programmes du lycée n'ont en rien diminué la place de la littérature au lycée, bien au contraire même.

19. Le numéro 30 de *Recherches, Parler des textes*, explore justement cette piste, au collège et au lycée.

ce travail le sommaire de *notre* ouvrage. Nous avons fait travailler les élèves à partir d'un corpus de sommaires déjà constitué (autour du roman de Balzac *La peau de chagrin*), qui se trouvait dans leur manuel²⁰, et d'un tableau que nous avons élaboré (cf. annexe 4). En 2D2, le tableau a été donné tel quel, en 2D6, nous avons préféré accompagner les élèves en remplissant à l'avance la première ligne, comme aide pour ce travail. Les élèves devaient essayer de classer les titres et les sous-titres des sommaires. Il était possible dans un grand nombre de cas de les rattacher à une des grandes entrées possibles proposées par le tableau : « Un récit fantastique » venait par exemple s'inscrire dans la colonne *Le genre ou le sous-genre*, de même que le titre de chapitre « un roman réaliste ». Un intitulé comme « Le fantastique au XIX^e siècle » pouvait s'insérer à la fois dans cette même colonne et dans celle concernant *L'œuvre dans son temps*. D'autres intitulés posaient problème, et les élèves devaient faire des hypothèses ou des déductions : que pouvait recouvrir un intitulé comme « Le manifeste d'une génération désenchantée » ou « L'art de Balzac » ? Certains intitulés enfin ne prenaient véritablement sens qu'à la lecture des sous-titres : l'intitulé « La confession de Raphaël » regroupe ainsi deux sous-titres, « La confession et le genre autobiographique ; Une lecture du discours autobiographique » qui orientent fortement vers un problème de genre ce qui pourrait n'apparaître que comme une thématique ou une information sur le personnage. Les résultats ont été assez contrastés selon les groupes et selon les classes, les élèves étant entrés plus ou moins dans le détail. Pour certains groupes plus en difficulté, il a été proposé de ne tenir compte sur certains sommaires que des intitulés principaux, sans tenir compte de tous les sous-titres.

La mise en commun et la réalisation du sommaire proprement dit ont été différentes dans les deux classes. En 2D2, les réponses ont été mises en commun sur transparent. La reprise a surtout été l'occasion d'un échange aussi collectif que possible sur les différents publics visés par les parascolaires (l'un des extraits est clairement destiné à des étudiants de littérature), leurs choix respectifs (entrée par les genres, les registres, résumés ou analyses...) et leur intérêt pour un lycéen (selon qu'il veut vérifier sa compréhension du livre, travailler sur un aspect de l'œuvre ou faire une lecture analytique d'un texte précis). La séance s'est achevée par l'élaboration par binôme d'une proposition de sommaire pour l'étude de Matheson. Le CDI avait, pour l'occasion, été pillé de ses parascolaires pour que chaque groupe ait à sa disposition un ou deux exemple(s) de sommaire(s) supplémentaire(s). C'est l'enseignante qui a ensuite pris en charge l'élaboration du sommaire définitif (cf. annexe 5) à partir de toutes ces propositions.

En 2D6, il semblait peu fructueux d'envisager à ce moment-là une reprise collective, en particulier parce que les travaux des groupes étaient très différents, et que les élèves n'avaient visiblement pas tous une idée bien nette de ce que l'on attendait d'eux, ce dont témoignait la dernière ligne du tableau « Propositions pour *Je suis une légende* ». Beaucoup de propositions faites par les groupes étaient en effet incomplètes, maladroites ou peu pertinentes. Nous les avons donc remis au

20. I. Laborde-Milaa (sous la dir. de), *Français, Seconde et Première*, Belin, 2000, p. 68-70. (chapitre 6, « Se servir des outils parascolaires »).

travail la séance suivante, toujours dans des groupes, avec un document reprenant toutes leurs propositions (un extrait de ce document est reproduit en annexe 6), mais aussi des propositions venant de la 2D2 et qui venaient s'insérer *incognito*²¹ dans le document récapitulatif. Bien sûr, nous n'avons rien dit aux élèves, qui ont ainsi pu penser qu'un autre groupe de la classe avait fait telle ou telle proposition intéressante – ce qui évitait de stigmatiser la classe²² tout en permettant de la faire avancer en douceur. La consigne donnée était de sélectionner ce qui leur semblait intéressant et de construire un sommaire complet. Des parascolaires de différentes éditions étaient à leur disposition dans les groupes, et ils ont pu ainsi les feuilleter. Une heure a été nécessaire pour cette élaboration, et les travaux des groupes ont été ramassés. Le sommaire définitif (cf. annexe 7) est un mélange des productions des élèves – mélange opéré, faute de temps et pour éviter que la lassitude s'installe, par l'enseignante. Mais tous les groupes avaient réussi à sélectionner des intitulés de rubriques pertinents, et aucun ne reprenait par exemple une proposition trop anecdotique comme *Les personnages La mort de Kathy et Virginia*, ou encore aussi décalée que *L'œuvre dans son temps L'histoire des vampires*. Le tri s'est opéré sans grande difficulté cette fois dans les groupes, et avec très peu d'interventions de l'enseignante. Il est clair que certaines propositions lors de la séance précédente avaient été faites un peu en désespoir de cause, et parce qu'il fallait bien remplir la case...

Comparer des extraits de parascolaires

Ce travail sur le sommaire a été prolongé en 2D2 par l'observation de trois extraits des parascolaires dont les sommaires avaient été comparés précédemment. L'activité est toujours extraite du manuel des élèves mais est aisément transférable. Les passages choisis traitent du personnage (de Raphaël), aspect particulièrement intéressant car la tentation de l'illusion réaliste y est forte et les approches variées. La première consigne propose un exercice d'appariement. Il s'agit de retrouver dans les sommaires la place des extraits. La deuxième permet de travailler sur les commentaires portant sur le personnage. Les élèves doivent choisir dans une liste les verbes qui leur paraissent les plus appropriés pour qualifier les visées du texte (analyser, décrire, interpréter...). « Les élèves ont ici à émettre un discours critique. Critique dans le double sens de : repérer et discriminer les visées, dont certaines excèdent le commentaire littéraire, les axes de lecture et les outils mobilisés ; exercer son jugement, si possible, en désacralisant ces commentaires, pour faire un choix sur des critères précis. L'enjeu est de dégager ce qui se construit comme mode

21. Ce qui explique certaines « coïncidences » entre les deux sommaires.

22. Tant il est vrai que le meilleur moyen pour décourager des élèves est de leur répéter sans cesse qu'ils sont mauvais, ou plus mauvais que les autres – ce qui va généralement de pair avec la ghettoïsation à laquelle le lycée n'échappe pas : si le collège unique est amené à disparaître, le lycée unique n'est jamais apparu, et les options des élèves sont des prétextes efficaces pour des regroupements de classe très homogènes et jamais discutés.

d'approche du personnage »²³. L'exercice est loin d'être évident mais est facilité par le choix des extraits. Les deux premiers sont en effet antithétiques, l'un postulant l'existence fictive du personnage, l'autre ses origines autobiographiques, ce que les élèves ont repéré assez facilement non sans une dose certaine de scepticisme (ainsi donc les sacro-saints profils pouvaient se contredire !). Le dernier extrait se présente comme une fiche du personnage qui s'apparente à une description extérieure et objective mais qui ne manque pas en réalité de modalisation.

La difficulté de ce type de séance est qu'il nécessite un guidage assez fort de l'enseignant, les élèves ont travaillé par deux, mais il a fallu de nombreux temps collectifs un peu laborieux d'éclaircissements et de mise en commun. L'intérêt d'une telle activité tient surtout dans la désacralisation des ouvrages parascolaires. Il n'est pas sûr en revanche qu'elle ait aidé les élèves lors de l'écriture du parascolaire, même si elle a permis de clarifier le type de discours attendu.

ÉCRIRE ET RÉÉCRIRE

Se lancer dans l'écriture

Dans chacune des classes, les groupes ont été recomposés par l'enseignante de sorte que chaque membre ait travaillé précisément sur un des aspects de l'œuvre lors des précédents travaux de groupe.

En 2D2, le sommaire proposant un résumé de chaque partie de l'œuvre, chaque groupe a pris en charge un résumé et un ou deux point(s) d'analyse. C'est l'enseignante qui a fait la répartition, de sorte que chaque partie soit résumée par au moins deux groupes différents et que les points du sommaire les plus délicats soient traités aussi par deux groupes. Certains points, imaginés à juste titre à partir des sommaires étudiés n'avaient en effet été l'objet d'aucune préparation en classe (« les aspects de la science-fiction autour des années 50 », « le début et la fin » par exemple). Des documents d'aide²⁴ ont donc été distribués à certains groupes pour qui la tâche était rendue plus complexe, puisqu'il fallait sélectionner l'information et la mettre au service du parascolaire. Et pourtant ce ne sont pas forcément ces groupes-là qui se sont sentis les plus en danger dans l'expérience – sécurisés sans doute par leur document tout frais. Si l'écriture du résumé ne paraissait pas problématique (nous avons convenu des éléments attendus par un lecteur de parascolaire dans cette rubrique), il n'en allait pas de même pour le reste. Un vent de panique s'est répandu dans la classe lors de la rédaction des différents points. Le rôle de l'enseignante a été alors de rassurer et de proposer dans la mesure du possible des passages de

23. *Livre du professeur, Français 2^{nde/1ère}*, sous la direction d'I. Laborde-Milaa, Belin, 2000.

24. Extraits de *La Science-Fiction*, G. Millet et D. Labbé, Belin 2001. Une mine documentaire qui propose à la fois un historique de la SF et une analyse de ses thèmes à travers la littérature, le cinéma, la BD, les séries télévisées, les arts graphiques... L'écriture est limpide et tout à fait accessible aux élèves. Il serait malheureusement trop long de les reproduire ici.

parascolaires (rapportés en nombre à nouveau) s'apparentant au point à traiter pour guider l'écriture. Pour certains groupes, il s'agissait de pointer les travaux de la séquence pouvant être utilisés. Pour d'autres encore il s'agissait d'amorcer l'écriture. Pour d'autres enfin, il fallait au contraire problématiser une écriture qui semblait aller de soi. Ainsi l'un des groupes qui travaillait sur le personnage s'était-il lancé dans une description physique puis psychologique de « Robert » sans le considérer comme un personnage de fiction. A l'enseignante donc de renvoyer au travail sur les extraits de parascolaires et à celui sur le personnage de Neville, de conseiller aussi les expressions qui montrent une certaine distance, de faire réfléchir à des sous-titres qui pourraient aider...

Voici en guise d'exemple, les ajustements (en gras) opérés par le groupe en question après passage de l'enseignante :

Un homme endurci par la solitude : le Robinson Crusoe de la science-fiction

Robert Neville est un personnage fictif créé par Richard Matheson, son portrait est facile à établir d'après la description des pages 13 et suivantes. D'une taille élevée, Robert Neville a des ascendances anglaise et germanique. Ce personnage a des yeux bleu vif et une bouche allongée. Il est maniaque, travailleur, un peu dépressif et légèrement alcoolique. Robert est souvent perdu dans ses pensées, solitaire et paranoïaque, grossier et fumeur.

Un homme autodidacte

Comme on peut le voir tout au long du livre, le personnage évolue et s'informe sur les vampires. Il fait des recherches et découvre le bacille, d'où provient la contamination, que le virus peut se reproduire. Il va à la bibliothèque pour emporter des livres de sciences. Il a créé un laboratoire chez lui.

On le voit, il s'agit de rester modeste. Les modifications restent souvent insuffisantes pour montrer comment l'auteur construit son personnage et si les élèves ont trouvé des sous-titres intéressants, le contenu n'en tient guère compte. Par ailleurs, le groupe, assez vite lassé par l'exercice, n'a pas utilisé les relevés précis effectués lors des recherches pour conforter son propos. La réécriture en salle informatique permettra de revenir sur ces différents points.

Il serait fastidieux ici de reprendre les différents travaux. La séance a duré deux heures, de celles où l'on rêve d'être plusieurs profs dans la classe ! A l'arrivée une production inégale, parfois encore très éloignée d'une écriture de parascolaire mais des élèves qui s'interrogent et qui se prennent généralement au jeu (noté, il faut bien le préciser...).

Le dispositif a été sensiblement le même en 2D6, à la différence près que le résumé n'avait pas été retenu au sommaire, et que les élèves n'ont eu à traiter que les points sur lesquels avaient porté les différentes séances précédentes (huit au total, chacun étant confié à un groupe composé de trois élèves, groupes constitués par l'enseignante pour mélanger le plus possible les compétences acquises). Là aussi, des extraits de parascolaire ont été proposés aux élèves, qui pouvaient s'en inspirer

librement (certains groupes ont ainsi imité avec plus ou moins de réussite tel ou tel passage, telle ou telle tournure de phrase). Une première séance de deux heures a été suivie le lendemain d'une séance plus courte pour améliorer, compléter et réécrire certaines productions, l'enseignante ayant annoté entre ces deux séances les travaux des groupes. Les consignes concernaient le plus souvent les références au texte de Matheson, pour amener les élèves à les expliciter ou plus simplement à indiquer telle ou telle page, tel ou tel épisode.

Mettre en forme et réécrire

En 2D2, les modules des semaines suivantes ont été consacrés à la saisie des textes en salle informatique. L'objectif était de profiter de cette saisie pour améliorer les premières productions. Les élèves de cette classe maîtrisent tous le traitement de textes, ce qui a rendu la tâche plus rapide. Ils ont travaillé par deux ou trois à partir de copies qui n'étaient pas les leurs (les copies avaient été rendues au préalable en classe entière puis récupérées pour le module). Chaque groupe a pris en charge un résumé ou un point du sommaire. Il avait à sa disposition les copies notées et annotées (avec conseils de réécriture) de deux groupes (2 résumés de la première partie par exemple). La consigne était de saisir celui qu'il préférait en l'améliorant à l'aide du second et/ou des annotations de la professeure. Le dispositif s'est surtout avéré efficace pour les résumés : tous connaissaient le livre et les consignes de réécritures demandaient moins d'investissement que pour l'analyse. Celles-ci ont été réécrites avec plus de difficultés : pas facile de se replonger dans l'analyse « à froid » et sur un sujet que l'on n'a pas forcément traité. L'avantage des modules est que l'enseignante, plus disponible, pouvait guider la réécriture, donner des conseils. Le résultat s'est avéré assez concluant. En guise d'exemple, nous retrouvons ici le fameux personnage de Neville, après maints tâtonnements et réécritures :

5. LE SYSTEME DES PERSONNAGES

Le personnage de Neville

- *Le Robinson Crusoé de la science-fiction*

Le personnage de Robert Neville est le seul personnage principal du roman, ce qui est assez rare en littérature. Il rappelle en cela le personnage de Defoe, Robinson Crusoé, échoué seul sur une île déserte.

Son portrait est facile à établir d'après la page 13 et les quelques lignes qui suivent. L'auteur voulant insister sur la robustesse du personnage, Neville a des ascendances anglaise et germanique. Par ailleurs, il est âgé d'une trentaine d'années pour montrer qu'il a quand même une certaine expérience de la vie. Malgré cela, il est de tout de même un peu dépressif et sombre peu à peu dans l'alcool. Les caractéristiques physiques du personnage sont qu'il a les yeux bleu vif, les lèvres prononcées et de taille élevée ; sans doute Matheson a-t-il voulu donner un côté aventurier à son personnage.

Par ailleurs, l'auteur fait apparaître tout au long du roman quatre traits de caractère très représentatifs de Robert : il est maniaque, travailleur, solitaire et paranoïaque.

Mais Matheson insiste surtout sur la solitude de Robert car il vit seul entouré de ses provisions. Etant le seul humain encore en vie, il se retrouve complètement exclu du monde extérieur.

– *Un homme autodidacte*

Comme on peut s'en apercevoir tout au long du livre, Neville qui n'était alors jusque là qu'un simple ouvrier d'usine doit se débrouiller seul pour trouver des informations extrêmement scientifiques concernant les vampires. Il découvre ainsi que le virus appelé Bacille est la cause de la contamination. Pour obtenir ces informations, il s'est procuré des livres dans une bibliothèque et a créé un laboratoire chez lui. Il a également réussi à se procurer des instruments scientifiques comme un microscope.

Les groupes qui avaient fini avant les autres ont été chargés de rechercher les illustrations et les textes complémentaires. Deux élèves se sont chargés de la première de couverture de notre *Intégrale* (le choix du titre de la collection s'est fait en classe entière) et de la table des matières. L'aide-éducateur enfin a mis un terme à l'aventure en prenant en charge la mise en page en format livre sous Publisher. Il ne restait plus qu'à photocopier et à relier !

En 2D6, nous avons profité de ce que les élèves ont comme option trois heures hebdomadaires d'IGC (Informatique Gestion Communication), consacrées entre autres à des activités en salle informatique : en accord avec l'enseignant en charge de l'option, nous avons ainsi pu demander aux élèves de dactylographier leurs textes – ultime réécriture qui a permis quelques petits ajustements, les travaux manuscrits ayant été une seconde fois annotés. Une heure de module a été consacrée, toujours en salle informatique, à imaginer une couverture (ce qui a permis au passage un petit travail sur les couvertures...), et l'enseignante s'est chargée de finir le montage et de faire les photocopies, pour que chaque élève ait « son » livre.

CONCLUSION

Il est évidemment difficile de mesurer les apprentissages des élèves dans ce travail un peu décalé par rapport à l'EAF. Ici, comme souvent, les choix didactiques relèvent aussi d'une sorte de « pari » : pari sur les constructions de savoirs et de savoir-faire à moyen ou long terme, pari sur les transferts possibles, pari sur la capacité de la démarche à créer des « postures » de lecture chez les élèves, y compris les élèves en difficulté. Les productions des élèves montrent cependant que le travail n'a pas été inutile, parce que les discours tenus sur le roman, de qualité certes inégale selon les classes et selon les groupes, témoignent d'une forme de prise de distance intéressante. Et, si l'objet produit est apparemment éloigné de la traditionnelle dissertation, si le travail d'analyse n'est pas vraiment celui du commentaire littéraire, les apprentissages en jeu sont pourtant du même ordre : apprendre aux élèves à

parler d'un texte, à écrire sur un texte, en utilisant des « outils » propres au cours de français.

ANNEXE 1 (2D2)

Reprise des travaux sur le suspense dans l'œuvre Première approche du commentaire

1. *En comparant les extraits de copies suivants, vous dresserez la liste des éléments attendus dans un commentaire (oui) et celles des erreurs à éviter (non).*

OUI

Extrait 1 :

Au début du livre, l'auteur ne fait que de brèves remarques sur son passé sans pour autant expliquer à qui il fait allusion comme à la page 116, « l'ancienne chambre de Kathy » ou alors à la page 21 « plus tard, il rêva de Virginie » mais aussi à la page 28 « dire que Kathy était là dans la fosse ». Ces indices nous permettent de supposer que Virginie et Kathy lui étaient très proches, sans savoir qui elles sont vraiment.

Extrait 2 :

L'auteur ne dévoile pas tout de suite l'identité de Virginie et Kathy. A la page 16, il ne dit que le prénom de Kathy, il évoque seulement la « chambre de Kathy » en parlant de la réserve. Le lecteur ne sait pas qui elle est, il pense que Kathy doit être de sa famille.

NON

Extrait 3 :

p. 16 : Il parle de l'ancienne chambre de Kathy qui est devenue la réserve, nous n'en savons pas plus

p. 21 : On nous dit qu'il rêve de Virginie mais nous ne savons pas qui est-ce.

p. 27 : Nous apprenons que Kathy est morte mais nous ne savons pas comment et de quoi.

p. 28 : Il entre dans une chambre où il y avait un lit et repense à Kathy et nous apprenons que celle-ci est une petite fille

p.34 : Il ne veut ni penser ni prononcer le nom de Kathy et le garde-manger était la chambre de Kathy.

p. 41 : Virginie est morte et au cimetière mais pas Kathy et nous apprenons que Virginie est la mère de Kathy

p. 42 : Neuville veut mourir pour rejoindre Virginie.

[...]

Extrait 4 :

On suppose que Kathy est la fille de Neuville dans les pages 28, 29, des indices nous le prouvent « il était sur le seuil de la chambre, la gorge serrée, à la vue du petit lit près de la fenêtre ».

Extrait 5 :

Dans le passage pages 64 à 73, c'est un retour en arrière dans la vie de Robert. Citation, « c'est un tel crève-cœur que de se souvenir ». Il dit que sa femme est malade pendant une tempête de poussière, on suppose qu'elle va mourir de cette maladie mais l'auteur n'en dit pas plus pour maintenir le suspense.

2. Au fur et à mesure du roman, l'auteur donne de plus en plus de renseignements. Ainsi on apprend la mort de Kathy à la page 27 lorsque le personnage se rend au crematorium. Il songe alors à « Kathy dont les cendres étaient là-bas ».
- Ainsi, on apprend que Kathy est sa fille seulement lorsque le personnage se rend au cimetière, il songe alors : « il lui semblait qu'il aurait moins mal si Kathy dormait près de sa mère ».
- Ainsi on n'apprend que Virginia est sa femme qu'à la page 60 lorsque le personnage dit « Chérie »
- Ainsi on apprend que tous les trois formaient une famille lorsqu'il songe à la page 59 à 67 et dans ces mêmes pages, on apprend que Virginia et Kathy sont atteintes par l'épidémie.

- *En quoi cet extrait correspond-il aux attentes du commentaire ?*
- *Que manque-t-il ?*
- *Proposez une réécriture avec toutes les améliorations possibles.*

ANNEXE 2 (2D6)**1. Sources et originalité de Matheson**

De la fin des années 1960 au milieu des années 1980, sont apparues beaucoup d'histoires de vampires, notamment au cinéma. Mais le vampire le plus connu est Dracula. C'est Bram Stoker l'auteur du roman *Dracula*, qui est paru en 1897 à Londres.

Beaucoup d'auteurs se sont inspirés de *Dracula* et des histoires de vampire, comme le fait Richard Matheson dans son livre *Je suis une légende*. Comme dans *Dracula*, la description des vampires de *Je suis une légende* est pratiquement la même : leurs dents pointues servent à mordre le cou des humains pour en boire le sang, contaminant ainsi leurs victimes. Matheson s'est aussi inspiré de *Dracula* pour les moyens de défense contre les vampires : lumière du jour, gousses d'ail, crucifix et pieux.

Mais dans le roman de Matheson, ce ne sont pas des vampires comme dans *Dracula*, puisque là, c'est une épidémie qui a envahi les villes, et la maladie s'est répandue à cause des tempêtes de sable, à la suite d'une guerre bactériologique. Dans les histoires traditionnelles de vampires, ce n'est pas une maladie, mais une race.

Dans le roman de Bram Stoker, le comte Dracula est plutôt séducteur avec ses victimes féminines, alors que dans *Je suis une légende*, les vampires sont des êtres hideux.

Matheson joue avec toutes ces histoires de vampires.

ANNEXE 3 (2D2)

Parties / Titres	Temps écoulé	Nombre de pages	Ce qui se passe	Commentaire
Janvier 76 Exposition	3 jours	48	Dès le début il y a tout de suite des rompiers qui attaquent la maison du seul survivant (Robert Neville) qui doit prendre des mesures de sécurité. Réparation de la maison et de la voiture.	ralentissement pour mettre en place le cadre, le personnage dans le détail.
Eclipse	environ 2 mois	2	Recherche du Virus	—
Mars 76. Découverte du Basalle	Plusieurs semaines 2 mois	94 28	Episode du chien	ralentissement
Eclipse	jours et 2 mois	2	Rien de nouveau	Il me se passe rien qui pourrait faire avancer la lecture
Juin 78 Rencontre Inattendue	1 jour et 1 nuit Plusieurs mois, 1 semaine	52 3	Départ de Ruth + poursuite + rencontre Poursuite de Ben Cochrane	—
Eclipse	Quelques minutes moins de 1 mois	6 2	Rencontre avec Ruth Recherche sur les bactéries	accélération. Ralentissement
Janvier 79 Déroulement	Quelques heures	1	d'acoustation	Pas intéressants de raconter les détails des recharges de batterie Ce déroulement marque la fin d'un temps.

ANNEXE 5 (2D2)**SOMMAIRE**

1. Matheson : repères biographiques
2. Résumé du roman :
 - Première partie : « Janvier 1976 »
 - Deuxième partie : « Mars 1976 »
 - Troisième partie : « Juin 1978 »
 - Quatrième partie : « Janvier 1979 »
3. Contexte
 - Aspects de la science-fiction autour des années 50
 - Le contexte de la guerre froide
4. *Je suis une légende* : un récit
 - La structure générale du roman
 - Le début et la fin
 - La vitesse de narration
5. Le système des personnages :
 - Le personnage de Neville
 - Les vampires
6. Un roman de science-fiction
 - Qu'est-ce que la science-fiction ?
 - Les caractéristiques du genre dans le roman
 - Le suspense
7. Documents complémentaires

ANNEXE 6 (2D6)**Vos propositions pour construire un parascolaire sur
Je suis une légende, de Matheson.****L'œuvre dans son temps**

- Janvier 76/Mars 76/Juin 78/Janvier 79
- La guerre froide. Les années 50-60
- L'histoire des vampires
- Contexte historique
- Chronologie de l'action
- Aspects du vampirisme autour de 1954
- Aspects de la science-fiction autour de 1954
- Le roman au XX^e siècle

Les choix narratifs

- Le récit
- Le suspense
- Le dialogue
- Les lieux
- La structure
- La vitesse de la narration
- La composition du roman
- Les mots scientifiques

Les personnages

- Le survivant et les morts
- Neville, Ruth, Cortman
- La lutte contre les vampires
- La vie avant la contamination et après
- Les contaminés et les non contaminés
- L'histoire de Neville
- Le personnage de Neville
- La nouvelle société
- La mort de Kathy et Virginia
- Les vampires
- Les aventures de Neville

L'analyse de textes

- Souvenirs, rêves
- Composition du roman
- La méthode et les choix de Matheson
- Un roman surnaturel
- Illusions et désillusions

[...]

Consigne :

En vous aidant de ces propositions de rubriques, composez un sommaire complet pour le parascolaire que nous allons élaborer.

Attention, certaines des propositions ci-dessus ne conviennent pas.

Documents d'aide : extraits de parascolaires observés dans le manuel, parascolaires entiers à votre disposition, travaux réalisés en classe sur Matheson et sur la science-fiction (séquences 1 et 2).

ANNEXE 7 (2D6)

SOMMAIRE

1. L'auteur et son temps
 - Matheson : repères biographiques
 - La guerre froide. Les années 50/60
 - Aspects de la science-fiction autour de 1954
2. Sources et originalités de Matheson
3. Un récit de science-fiction
 - Le thème de la fin du monde
 - La maladie du vampirisme
4. Les choix narratifs du roman
 - La structure du roman
 - La vitesse de la narration
 - Les lieux
 - Le titre
5. Les personnages
 - Le personnage de Robert Neville et son évolution
 - Les vampires
 - La nouvelle société
6. Documents complémentaires