

## RÉFLEXION SUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE COMPLÈTE EN TL

Catherine MERCIER  
Lycée Marguerite Yourcenar – Beuvry

La toute récente épreuve de lettres, obligatoire en Terminale L et facultative en Terminale ES, a beaucoup fait parler d'elle<sup>1</sup> et demeure objet de polémique. Mon objectif n'est pas ici d'entrer dans cette polémique – même si mes commentaires appelleront forcément quelques réflexions critiques – mais de cerner au mieux ce que l'on appelle étude d'oeuvre complète en « Lettres » et de proposer une démarche qui soit véritablement une démarche d'apprentissage et non un cours magistral. Le pari est ici de faire du cours de lettres « un lieu où l'on se pose des questions pour les résoudre et non celui où l'on reçoit des réponses à des questions qu'on ne pose pas »<sup>2</sup>.

### TENTATIVE DE DÉFINITION

#### Le programme

Il s'agit d'étudier quatre oeuvres littéraires et éventuellement une oeuvre filmographique (selon un programme renouvelable par moitié chaque année) en deux heures par semaine occasionnant, le plus souvent, un regroupement des séries L et ES. Les oeuvres imposées sont généralement de type universitaire.

1. Voir à ce propos l'article de la Rédaction « La rénovation du français au lycée » in *Recherches* n° 20, 1<sup>er</sup> semestre 1994.
2. A propos du cours de français, in *Faire écrire et lire au lycée*, travail coordonné par Monique Maquaire, CRDP des Pays de la Loire, 1993, page 56.

A titre d'exemple, pour l'année scolaire 94-95 :

- Sophocle, *Oedipe Roi* ;
- Michel de Montaigne, *Essais* I-31 « Des Cannibales » et *Essais* III-6 « Des Coches » ;
- Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* et *Discours sur le colonialisme* ;
- Shakespeare, *Hamlet*<sup>3</sup>.

## Les Instructions Officielles

A priori les enjeux sont clairs (et ambitieux), le *B.O.* n° 25 du 23 juin 1994 définissant ainsi la nature de l'épreuve :

*Les candidats sont invités à répondre à deux ou trois questions sur une ou plusieurs des oeuvres inscrites au programme. Leurs réponses doivent être composées et rédigées.*

*Les questions peuvent porter :*

- sur l'ensemble d'une oeuvre (composition, forme, spécificité, intérêt et portée historiques ou esthétiques, implications de l'auteur, etc.) ;
- sur un aspect ou une partie d'une oeuvre (un thème ou un motif significatif, un élément de la technique argumentative, poétique, narrative ou dramatique, la fonction ou l'importance d'un passage, le rôle d'un personnage, le développement d'une idée ou d'une thèse, etc.) ;
- éventuellement sur un point précis de comparaison entre plusieurs oeuvres.

*Les critères d'évaluation sont les suivants :*

- la connaissance des oeuvres ;
- l'aptitude à dégager une problématique ;
- la capacité d'organiser une argumentation appuyée sur des exemples pertinents ;
- la maîtrise des savoirs culturels, méthodologiques, linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ;
- la justesse de l'expression, la clarté et l'intelligibilité du propos, la cohérence de la rédaction.

## Commentaire des Instructions

Face à la perplexité des enseignants, une circulaire des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de Lettres est parvenue début septembre 1994 dans les lycées apportant quelques informations complémentaires et à l'aide desquelles je me propose de commenter brièvement les instructions du *B.O.*

3. Les deux dernières oeuvres ont été remplacées pour les années 95-96/ 96-97 par Maupassant, *Une Partie de Campagne* ; Renoir, *Partie de Campagne* (le film ne pouvant faire, à lui seul, l'objet d'une question) et Aragon, *Les Yeux d'Elsa*. Les deux premiers ont été remplacés pour les années 96-97 / 97-98 par Calderón, *La vie est un songe* et Chrétien de Troyes, *Lancelot ou Le Chevalier de la Charrette*.

Tout d'abord et c'est un point relativement important pour les élèves, ceux-ci ne disposent pas de l'oeuvre le jour de l'épreuve. Cette mesure apparaît vite à double tranchant. Certes, elle évite aux candidats de perdre du temps en recherches fébriles – l'épreuve ne dure que deux heures, c'est peu – et elle les incite à bien connaître l'oeuvre. Toutefois, elle pousse bien souvent à un « bachotage » qui me paraît aller à l'encontre de l'esprit de l'épreuve (certains manuels parascolaires proposent d'ailleurs des listes de citations à apprendre par coeur). Après avoir autorisé le livre pour certains devoirs, j'ai pu constater qu'il apportait généralement un plus aux travaux, tout en mettant l'élève en confiance. Certains se sont d'ailleurs rendu compte par eux-mêmes à cette occasion que le critère « connaissance de l'oeuvre » ne s'improvisait pas même avec le livre sous les yeux et cela a été pour eux l'occasion d'un retour à l'oeuvre.

Ce dernier point est particulièrement important : qu'entend-on par « connaissance de l'oeuvre » ? La circulaire précise à ce propos que celle-ci est « [...] rendue possible par une lecture et une étude préalables. La préparation est donc centrée autour de cette étude, et cet exercice n'est pas nouveau puisqu'il est mené dès le collège et défini par les textes officiels suivants [...] ». Les Inspecteurs rappellent à cette occasion que « l'étude d'une oeuvre intégrale ne peut être la simple juxtaposition d'une série de lectures méthodiques, menées isolément les unes des autres ». Ils précisent enfin que « selon des démarches *variées et adaptées*<sup>4</sup>, ce type d'étude s'attache prioritairement à éclairer le fonctionnement d'ensemble d'une oeuvre. L'élève est amené à circuler à l'intérieur du texte et à en mettre des passages en relation, en fonction de problématiques et de thématiques diverses ». Il ne s'agit donc pas de se livrer à une série de lectures méthodiques même si celles-ci ne sont pas exclues, ce qui nous éloigne sensiblement de ce qu'ont fait les élèves en première.

Connaître l'oeuvre ne signifie pas non plus connaître tout sur l'oeuvre, il ne s'agit pas d'engranger le savoir dispensé par le professeur mais de fournir un travail personnel sur le texte suffisant pour en maîtriser aussi bien le fond que la forme. L'élève doit donc être amené à lire et à relire le texte, à le questionner, à découvrir la démarche de l'écrivain, à établir des liens entre l'oeuvre et son contexte d'écriture, de publication... Et les copies du baccalauréat le montrent bien, c'est uniquement à cette condition que le candidat pourra répondre aux autres critères d'évaluation. Comment problématiser, comment montrer une maîtrise des savoirs culturels, [...], comment s'appuyer sur des exemples pertinents sans une véritable confrontation avec l'oeuvre ? La réflexion devient vite plaquée sur le sujet et superficielle...

## Epreuve et correction(s)

Reste à commenter les types de question et à s'interroger sur les attentes des correcteurs. Prenons pour cela l'exemple de la session 1996. En ce qui concerne les questions, elles sont sans surprise (ouf !).

---

4. C'est moi qui souligne.

1. « *Tout est mouvement chez Montaigne* ». Quel éclairage cette formule donne-t-elle aux deux chapitres des Essais inscrits au programme ? (12 points)
2. Quel rôle joue l'évocation des monarques indiens dans le chapitre « *Des Coches* » ? (8 points)

La première question porte donc sur l'ensemble de l'oeuvre et nécessite de la part de l'élève une mobilisation de toutes ses connaissances puisqu'il lui faut maîtriser la structure des chapitres, l'écriture de Montaigne, l'évolution de l'auteur d'un chapitre à l'autre, son regard sur le monde, l'histoire... Le candidat pouvait donc mettre en valeur son travail de l'année, en insistant sur tel ou tel point et sans que l'on attende de lui une réponse exhaustive. La deuxième question concernait un point précis de l'oeuvre : il fallait bien évidemment se souvenir de ce passage (forcément évoqué au cours de l'année, il ne s'agit pas d'un point de détail) et le mettre en relation avec la pensée de Montaigne et éventuellement avec le thème plus général des monarques qui apparaît dans le reste du chapitre. La question permettait également de vérifier que l'élève « problématise » et argumente, qu'il dépasse le descriptif.

Quant aux attentes des professeurs et des Inspecteurs, la réunion d'harmonisation de juin 96 ne sera, hélas, pas d'un grand secours. Aucun inspecteur présent, aucun professeur délégué officiellement, reste à consulter attentivement les consignes écrites de notation (succinctes) et à ne pas s'étonner de l'ampleur de l'échelle des notes pour une même copie. On s'aperçoit bien évidemment lors de discussions informelles avec les collègues combien les critères d'évaluation diffèrent<sup>5</sup>. En tout état de cause, les consignes écrites de correction rappellent que *l'épreuve est difficile à cause de ses modalités et de la densité des textes au programme*, elles appellent donc à l'indulgence. Elles précisent que l'on n'attend pas des élèves une introduction ni une conclusion canoniques et que les citations ne sont pas indispensables. Pour le reste – outre quelques pistes de correction – elles ne font que renvoyer au B.O.

Ce débroussaillage accompli, le travail peut donc commencer et c'est alors un véritable parcours du combattant qui s'annonce...

## PAS SI SIMPLE...

### Un véritable programme universitaire

On voit ici poindre la première difficulté de cet enseignement : aborder Sophocle, Montaigne, Césaire, Shakespeare, Aragon, Calderón, Chrétien de Troyes n'est pas une mince affaire, même en Terminale L. Les professeurs d'espagnol eux-mêmes avouent qu'il leur faudra dépoussiérer leurs souvenirs sur Calderón... Bien sûr le professeur de français, promu pour l'occasion professeur de lettres<sup>6</sup>, peut se régaler

5. Et ce jour-là l'harmonisation sera plus limitée encore que de coutume puisque l'on décide, étant donné les circonstances, de ne pas accepter les conditions d'une telle réunion et de repartir chacun chez soi ...

6. Voir, à ce propos le B.O. n° 31, du 5 septembre 1996, qui rappelle les objectifs de l'enseignement des lettres et justifie le choix de l'appellation.

et replonger avec délice dans les cours universitaires, les revues et livres spécialisés, retrouver le « corps à corps » avec le texte et ses critiques... A l'issue de ce passage obligé au cœur de la littérature, certains refusent d'ailleurs de renouer avec la réalité lycéenne : lors des différentes réunions entre professeurs de « lettres », il était particulièrement frappant de constater que la plupart des collègues semblaient trouver dans cet enseignement une justification supplémentaire pour leurs pratiques magistrales et que leurs exigences envers les élèves étaient de plus en plus élevées. On pouvait aisément s'imaginer certains, confondant l'estrade et la chaire, déclamer emphatiquement un cours brillant devant un public à la fois admiratif et abruti par une si savante conférence. Bien sûr la caricature est aisée, mais la réalité n'est pas si éloignée (les rumeurs rapportent même qu'un professeur refusait d'étudier *Oedipe Roi* dans sa traduction française... la beauté du texte avant tout !) et il faut bien avouer que l'idée de cet article est née d'un agacement profond face à ces discours où l'élève paraît bel et bien mis aux oubliettes. C'est sans doute ce qui explique d'ailleurs un certain malaise dans les cours eux-mêmes : il n'était pas rare d'entendre les professeurs se plaindre que les élèves ne s'investissaient pas assez, ne comprenaient pas ou recopiaient à l'aveuglette les manuels parascolaires...

Evidemment, les meilleurs élèves sortent toujours leur épingle du jeu mais nombreux sont ceux pour qui lire « Des Cannibales » et « Des Coches » en version modernisée constitue déjà un obstacle rédhibitoire et pour ceux là apprendre un cours, aussi performant soit-il, ne changera rien à l'affaire. Cela me paraît d'autant plus important que les élèves de Terminale Littéraire n'y sont pas forcément sélectionnés en fonction de leur « fibre littéraire », leur orientation s'est souvent faite par la négative (passage en S impossible – refus parfois de s'engager dans des filières technologiques...) et ils se vouent rarement à des études littéraires. En bref, ce sont des élèves comme les autres sans passion particulière pour la littérature, ni même le théâtre ou le cinéma – et qui rencontrent aussi des problèmes de compréhension et d'expression.

Les cours magistraux ne peuvent donc répondre aux exigences de cet enseignement même s'ils peuvent être tentants pour le professeur mais aussi pour l'élève qui devient très vite consommateur exigeant et inassouvi – nous reviendrons sur ce point.

## Un horaire bien restreint

Il apparaît aux vues de ces premières difficultés que le deuxième obstacle majeur est celui du temps imparti pour cet enseignement : il s'agit d'aborder des œuvres difficiles par un autre biais que le cours magistral en deux heures par semaine dans lesquelles sont inclus les heures de devoir, de contrôles éventuels et les baccalauréats blancs. L'épreuve étant facultative pour certains, obligatoire – coefficient 2 – pour d'autres, voire coefficient 5<sup>7</sup>, il faut trouver un juste milieu dans les exigences de

7. Pour ceux qui choisissent de « substituer à la note obtenue à l'épreuve écrite anticipée de français la note qui leur sera attribuée à l'épreuve de lettres. » Pour plus de précisions sur les conditions de rattrapage au second groupe d'épreuves, cf. *B.O.* n° 36, 5 octobre 1995 – l'épreuve orale de contrôle de lettres peut rattraper la note de l'oral anticipé de français, la note de l'épreuve de lettres ou les deux à la fois.

travail à la maison afin de ne pas décourager les uns tout en poussant les autres plus particulièrement... De plus, tout travail à la maison doit être soigneusement guidé, là encore pour éviter trop rapidement le découragement et le recours maladroit aux études parascolaires.

### **Des études en abondance...**

Celles-ci sont en effet abondantes sur le marché et ne facilitent pas forcément le travail des élèves. D'une part, parce qu'elles offrent en général une vision de l'épreuve trop réductrice et d'autre part, parce que les élèves ne savent pas s'en servir. Il faut donc prendre également ce facteur méthodologique en compte et essayer d'apprendre aux élèves à « copier intelligemment » : tri, synthèse des informations, regard critique, ouverture d'horizon (ah ! le sacro-saint *Profil d'une oeuvre...*).

### **Et des habitudes de « consommateurs »...**

C'est là un des lieux communs si souvent entendus en salle des profs et il est vrai que l'élève, particulièrement en Terminale, se trouve pris au piège de ce système de bachotage, qui ne laisse guère de place à la préparation post-bac et à la formation de « têtes bien faites » en général. Les classes sont souvent surchargées et les programmes sont bien lourds pour une année qui passe vite : tout cela se répercute forcément sur la façon dont professeurs et élèves appréhendent l'apprentissage. Plus personne ne s'étonne d'ailleurs de la prolifération des oeuvres parascolaires qui proposent des analyses prédigérées et qui connaissent un succès croissant malgré des coûts peu démocratiques.

Le résultat ? Mes élèves de Terminale n'ont apparemment jamais ou presque travaillé en groupe et c'est tout d'abord avec quelques inquiétudes (et parfois grincements de dents) qu'ils acceptent ma façon de travailler ou plutôt de les faire travailler – n'ayant pas forcément beaucoup de « matière » à réviser pour le premier bac blanc. Par la suite, ils s'investissent généralement davantage pour la plupart et, si certains ne fournissent pas le travail personnel indispensable à la maison, il est clair qu'en classe, il leur est impossible de biaiser.

Une fois établies la nature et les difficultés de l'enseignement de lettres, reste à illustrer notre propos par quelques exemples de séances sur *Une partie de campagne*.

## **PROPOSITIONS POUR UNE PARTIE DE CAMPAGNE DE MAUPASSANT**

### **Un démarrage en douceur**

Il est rassurant pour les élèves de commencer l'année par *Une partie de campagne* de Maupassant, c'est le seul des auteurs au programme qui soit connu d'eux, ce a

permet de partir de leurs acquis. S'ils n'ont pas étudié Maupassant en Seconde ou en Première, ils ont étudié beaucoup de textes du 19<sup>e</sup> et le réalisme leur est plus ou moins familier. La première séance<sup>8</sup> a donc pour but de se remémorer et d'approfondir ces acquis en retenant en priorité ce qui peut éclairer l'oeuvre, qui a déjà été lue par les élèves (pendant les vacances ou avant la deuxième séance). Il s'agit également lors de cette première séance de familiariser les élèves avec l'exploitation des manuels parascolaires.

Loin de nier l'utilité ou la valeur de ces manuels – qu'ils iront de toute façon consulter à la première occasion – je les informe qu'ils sont à disposition au CDI sur simple demande et que je m'en sers régulièrement pour préparer les cours (information qui a le don de stupéfier les foules : les regards se font interrogateurs voire soupçonneux... « A-t-elle le niveau ? »...). Nous passons donc un moment à faire l'inventaire de ces manuels qui circulent dans la classe – c'est l'occasion de pointer les avantages et défauts de chaque édition et surtout de mettre en place une sorte de contrat. Ils peuvent – et je le leur recommande vivement – s'aider de ces manuels pour faire un exposé, un devoir, un complément de recherche mais à trois conditions :

- Réfléchir d'abord seul à la question posée.
- Consulter toujours au moins deux manuels sur un même sujet.
- Reformuler en termes personnels.<sup>9</sup>

Une fois ce « débroussaillage » accompli, nous écrivons rapidement au tableau les souvenirs des élèves concernant la biographie de Maupassant puis par groupe de trois, ils sélectionnent les informations complémentaires dans des documents photocopiés concernant la vie et l'oeuvre de Maupassant. Ces documents sont extraits des manuels parascolaires sur *Une partie de campagne*, mais on y trouve également et cela sera le cas pour chaque séance de ce genre, un document « extérieur » tiré d'un manuel scolaire, d'un dictionnaire, d'un article, etc. pour les habituer à élargir leur horizon. Les élèves élaborent ainsi une première fiche sur Maupassant et *Une partie de campagne*. Ce travail peut paraître superflu : il serait bien plus rapide de rappeler brièvement les éléments importants pour l'étude de l'oeuvre ou de distribuer un polycopié (cela serait aussi plus économique en photocopies !). En réalité, il se passe beaucoup de choses durant cette première séance : d'abord elle donne aux élèves l'orientation de l'enseignement : ils comprennent que, si je les fais travailler sur la biographie, c'est que je ne vais sans doute pas m'arrêter là et leur dicter la suite. Par ailleurs, elle permet de commencer à apprendre à sélectionner et à synthétiser des informations sur un travail relativement simple. C'est là le troisième avantage de la

8. Il s'agit en général de séances de deux heures.

9. Il est clair qu'il ne s'agit pas d'un contrat répressif mais de conseils méthodologiques difficiles à suivre qu'ils ne sont pas obligés de respecter sauf en ce qui concerne les travaux à la maison notés, qui en cas de doute ne le seront pas. Cette précision n'est pas vaine : on trouve traditionnellement quelques passages entièrement recopiés dans les travaux de début d'année et parfois encore par la suite, malgré notre travail sur les manuels – belle leçon de modestie...

séance : les élèves ne repartent pas assommés, la tâche ne leur paraît pas (encore) insurmontable, c'est un début en douceur...

### Où les choses se compliquent... : Maupassant et le réalisme

La deuxième séance s'inscrit dans la même optique que la première. Le travail demandé est le même mais il s'agit cette fois de réfléchir au rapport qu'entretient la nouvelle avec les courants littéraires de l'époque. Pour cette deuxième fiche, intitulée *Une partie de campagne : une oeuvre réaliste ?*, les élèves ont tout d'abord à leur disposition un document sur le réalisme et le naturalisme, extrait d'un manuel de seconde<sup>10</sup> ainsi que le traditionnel extrait de la préface de Pierre et Jean<sup>11</sup>.

Après une première lecture des documents et une première sélection des informations par les élèves, une mise en commun s'impose où l'on discute de l'intérêt de certains éléments, du sens même de certains passages, notamment pour la préface, qui pose des problèmes de compréhension. C'est le moment idéal pour commenter la forme interrogative du titre de la fiche, simple détail pour la plupart... En découle assez facilement l'organisation des idées en deux grandes parties (l'une concernant les éléments réalistes et naturalistes, l'autre nuancant la première), un plan que beaucoup proposent spontanément mais quelques « réfractaires » restent dans l'ombre : on entre dans une partie plus complexe du travail.

Chaque groupe doit alors compléter ces parties, en organisant les idées, à l'aide des principaux éléments repérés dans les documents. C'est la partie du travail la plus intéressante où l'on observe que la notion de réalisme est loin d'être évidente. Les « réfractaires » se dévoilent en se désolant de n'avoir pas compris le travail demandé ou en oubliant de suivre un plan ; dans le premier cas, les échanges au sein du groupe sont fructueux, dans le second, lorsque c'est l'ensemble du groupe qui est à la dérive, le professeur remet sur les rails, quitte à repasser plusieurs fois et à donner des pistes plus précises d'utilisation des documents.

Ces premiers travaux de groupes ne vont pas sans heurts : le travail paraît bien lent, certains ne s'investissent pas suffisamment, certains groupes ne fonctionnent pas en raison de problèmes relationnels, d'autres ne parviennent pas à se reconstituer en dehors des cours pour terminer le travail... Il faut tempérer, voire modifier la composition des groupes. Il faut parfois attendre la quatrième séance pour adopter une vitesse de croisière. Pourtant, dès cette deuxième recherche, le travail en groupe s'avère fructueux, favorisant la réflexion et la compréhension : les discussions sont parfois vives pour décider ce qui correspond aux critères des réalistes et à ceux de Maupassant, ou encore pour distinguer les éléments réalistes des éléments naturalistes. Le professeur est alors souvent mis à contribution et peut expliquer – à nouveau (la préface de *Pierre et Jean* avait été expliquée rapidement) – les critiques de Maupassant vis à vis d'un réalisme pur et dur, tâche d'autant plus aisée cette fois qu'elle répond

10. *Littérature seconde*, sous la direction d'Hélène Sabbah, Hatier, 1993, page 312.

11. « Le réaliste, s'il est un artiste, cherchera, non pas à nous montrer la photographie banale de la vie [...] »



à une véritable demande. Il devient alors possible de nuancer les classifications trop catégoriques : que les descriptions puissent être à la fois réalistes et subjectives, par exemple, voilà qui a causé bien des tourments...

Dans la dernière partie de la séance, pour compléter et faciliter la synthèse à rendre pour la séance suivante, deux études parascolaires sont proposées<sup>12</sup>. Elles permettent de trouver des éléments de réponses supplémentaires à certaines questions qui se sont posées pendant la séance (le problème du narrateur par exemple). Les résultats de ce travail sont, dans l'ensemble, positifs. Les documents semblent mieux utilisés que lors de la séance précédente : s'ils ne sont pas encore complètement exploités, très peu de passages sont recopiés intégralement, ce qui est un progrès appréciable. La suite du travail sur l'oeuvre montrera que la notion de réalisme et le point de vue de Maupassant ont été saisis. Pour les groupes qui connaissent encore des difficultés de synthèse ou de compréhension, un plan plus détaillé est fourni lors de la séance suivante, qui précise à quel document il faut se référer, pour que le groupe puisse refaire le travail. C'est une aide qui s'avère indispensable à ceux qui commencent à trouver la tâche plus ardue, et le travail, quoique facultatif, est le plus souvent refait.

### « L'art du conteur »<sup>13</sup>

Avec la troisième séance, commence le véritable travail sur le texte. Il s'agit de leur faire repérer – voire apprécier – les procédés de narration, en partant d'une des « réussites » à l'unanimité de Maupassant : le lecteur est pris par sa lecture et la fin est « poignante ». Les élèves sont amenés à passer par une analyse très formelle de la nouvelle pour essayer de dégager ce qui fait la force de ce conteur.

Dans un premier temps, les élèves, par groupe de trois ou quatre (la suite du travail étant laborieuse, les élèves pourront ainsi se partager les tâches), proposent un découpage en trois parties de la nouvelle, donnent un titre à chacune et relèvent le nombre de pages pour chacune d'elles. Il est clairement précisé que c'est un choix de lecteur tout à fait subjectif et les élèves, au sein d'un même groupe, s'en rendent compte rapidement. Il est alors intéressant de discuter au sein de chaque groupe de l'efficacité pour l'étude d'une oeuvre d'un découpage plutôt qu'un autre. Les élèves sont confrontés à un choix qui ne leur apparaît plus gratuit. Il est important de préciser que le professeur ne joue pas un rôle très directif, c'est en négociant un découpage commun puis en le justifiant que le groupe prend conscience des enjeux et évalue souvent spontanément la pertinence ou l'absence de pertinence de celui-ci. Certains après avoir proposé un découpage, par ailleurs pertinent pour une autre perspective

12. « L'art narratif : le réalisme subjectif », in *Lettres - Terminales L/ES - BAC 96*, V. Anglard, collection Balises - Dossiers, Nathan, 1995, p. 116 - 117 ; « Le temps des yoles », in *Premières leçons sur Une partie de campagne de Maupassant*, Jacqueline Villani, Major P.U.F, 1995.

13. Cette séance est grandement inspirée par le travail de Jacques Joubert et Dominique Renard sur « l'art du conteur », *Une partie de campagne*, Belin, 1995.

d'étude, optent, spontanément, après discussion, pour un autre, qui met davantage en valeur l'art du conteur.

Les élèves sont amenés, dans un deuxième temps, à affiner ce premier découpage, en proposant une subdivision en séquences, en fonction des unités de sens ou du mode de narration, afin de compléter le tableau suivant :

Episodes	Lignes	Contenu	Modes de narration <sup>14</sup>	Références temporelles	Lieux

C'est un travail de longue haleine, mais il permet de faire jaillir des problèmes de compréhension parfois inattendus (mais que se passe-t-il donc lors de la scène du rossignol ?), qu'il est moins intimidant de soulever au sein du groupe ou que les lectures plurielles permettent de détecter et de résoudre, sans nécessiter forcément l'aide du professeur.

Une fois ce travail achevé, le groupe synthétise les informations en répondant au questionnaire suivant :

### **L'ART DU CONTEUR COMMENTAIRE DU TABLEAU**

#### **1. Composition de la nouvelle et modes de narration.**

*Rappel* : il s'agit ici d'étudier comment Maupassant parvient à maintenir l'intérêt du lecteur – dans un récit relativement court – tout en mettant l'accent sur certains passages, en particulier sur la scène du Rossignol. Voici donc quelques questions qui peuvent vous guider dans l'analyse du tableau pour mettre en évidence la variété de vitesses utilisées par l'auteur.

- a) L'analepse initiale donne, d'entrée de jeu, un rythme très rapide au récit. Pourquoi ?
- b) Quels sont les modes de narration dominants dans la première partie ? dans la dernière ? Quel est l'effet produit ?
- c) A partir de l'arrivée à l'auberge, les scènes (récit continu) dominent largement. Pourtant le rythme est vif, rapide. Comment expliquez-vous cela ?

14. Analepse, scène, sommaire, ellipse, description, dialogue... Une fiche d'aide leur rappelle ces notions qu'ils peuvent tout aussi bien nommer retour en arrière, récit continu... s'ils ne connaissent pas le vocabulaire de narratologie.

d) Quels types de description trouve-t-on dans la nouvelle ? Quel rôle ces descriptions jouent-elles dans le récit ?

## 2. Le temps dans la nouvelle.

a) Où se trouvent les indicateurs temporels de la nouvelle ? Quelles informations apportent-ils sur l'époque de la fiction ?

b) Par quels moyens l'avancée du temps est-elle perceptible dans la nouvelle ? Relevez des exemples précis.

## 3. Les lieux dans la nouvelle.

Nous reprendrons ce point lors de la correction du premier devoir<sup>15</sup>.

Le travail de synthèse est à terminer pour la séance suivante où il est repris en début de séance de façon collective. L'interaction entre les groupes est ici particulièrement intéressante : chaque groupe peut compléter la synthèse collective par sa propre approche. Un ou deux élèves « rapporteurs » par question, prennent en notes les remarques pour une mise au propre ultérieure.

## Le système des personnages

Pour cette séance d'une heure, les élèves d'un même groupe se répartissent un travail d'observation à la maison. Il s'agit d'élaborer un tableau par personnage qui répertorie les éléments concernant l'identité, la caractérisation et le devenir de chacun, accompagnés de citations précises. En classe, la mise en commun se fait à l'aide de deux questions de synthèse :

- a) Au lieu du schéma classique des amours illicites (trio mari, femme, amant), tous les personnages de la nouvelle semblent dédoublés. Quels couples se dessinent dans la nouvelle ?
- b) Tous (personnages et couples) se définissent les uns par rapport aux autres sur la base de parallélismes et de contrastes. Lesquels ?

Comme pour la séance précédente, les élèves sont donc amenés à confronter leurs recherches. On commence ici à profiter des travaux antérieurs : le travail est plus rapide, le groupe s'organise, désigne rapidement un rapporteur, se répartit les tâches si le temps passe trop vite, etc.

15. Devoir à la maison n°1 :

1. *Une partie de campagne est-elle une nouvelle de la ville ou une nouvelle de la campagne ?*
2. *Comparez les personnages de Madame Dufour et d'Henriette.* Cette question sera, quant à elle, reprise lors de la quatrième séance.

## Les recherches thématiques

Il s'agit là encore d'une séance d'une heure. Les recherches thématiques sont réparties entre les groupes de telle sorte que deux groupes travaillent, séparément, sur un même thème. Cela permet ensuite de faire une synthèse pour chaque recherche qui sera distribuée à l'ensemble de la classe. Le travail est suffisamment court pour que les élèves, cette fois, se livrent ensemble au travail de recherche et de commentaire, sans partage des tâches.

TL -Travaux de groupes

**Maupassant, *Une partie de campagne* – Etude des thèmes**

### **Groupe n° 1 : LE REGARD**

1. Relevez les termes appartenant au champ lexical du regard dans la première partie de la nouvelle. Qu'en concluez-vous ?
2. Selon quel(s) point(s) de vue Madame Dufour est-elle décrite :
  - \* lors de l'arrivée à l'auberge (relevez la phrase) :
  - \* lors de l'épisode de la balançoire (idem) :
3. Comment s'organisent les premiers échanges entre canotiers et femmes pages 21 et 22 ? Relevez les expressions principales.
4. Quel rôle joue le regard dans la relation Henri-Henriette ?

### **Groupe n° 2 : LES LIEUX DU DÉsir ET DE L'AMOUR**

1. **Les balançoires** sont la première représentation d'un lieu du désir et du plaisir.
  - \* Par quoi ces balançoires sont-elles annoncées ?
  - \* Comment l'inexpérience de la jeune fille est-elle montrée ici ?
  - \* Qui désigne le pronom « vous » dans la proposition *une de ces femmes dont la rencontre...*
  - \* Quels sont les éléments qui donnent à Henriette l'image fantasmagorique de la femme désirée ?
  - \* Comparez cette description avec celle de Madame Dufour.
2. **Le fleuve.**
  - \* Relevez les expressions caractérisant les sentiments et les sensations d'Henriette dans la yole.
  - \* Quelles sont les oppositions dans ce passage ? Que symbolisent-elles ?
3. **La chambre dans le bois.**
  - \* Comment ce lieu est-il nommé ?
  - \* Quelle est sa valeur métaphorique ?

### Groupe n°3 : LA NATURE

1. Quel est le premier signe de son importance dans l'oeuvre ?
2. La nature apparaît-elle immédiatement dans l'oeuvre de Maupassant ? Expliquez, en vous appuyant précisément sur le texte de la nouvelle.
3. Relevez les notations concernant cette nature ? Qu'est-ce qui la caractérise ?
  - \* \_\_\_\_\_ : (pages 16 et 18)
  - \* \_\_\_\_\_ : (page 19)
  - \* \_\_\_\_\_ : (pages 28 et 29)
4. Etudiez précisément l'aspect symbolique de la nature dans la nouvelle :
  - \* Il s'agit en quelque sorte d'un parcours initiatique pour Henriette (une carte du tendre), chaque lieu correspond à une étape. A définir ...
  - \* Relevez quelques expressions caractérisant l'éveil de la sensualité et du désir :
  - \* Etudiez le rôle symbolique de la nature dans la scène d'amour :

### Groupe n° 4 : LES PETITS BOURGEOIS

1. Relevez les phrases où est exprimée explicitement la critique des petits bourgeois – pages 22 et 23 :
2. Quels sont les signes qui dénotent le mauvais goût de la famille Dufour ? Quels procédés d'écriture permettent de les mettre en valeur ?
  - \* page 15 :
  - \* pages 15 et 20 :
  - \* incipit et page 22 :
  - \* page 18 :
  - \* page 20 :
  - \* page 21 :
3. Comment Maupassant suggère-t-il l'« encroûtement » physique et psychique de ces gens ?
4. Relevez quelques formules qui font naître le sourire. Quels sont les principaux procédés employés ? Peut-on parler de comique ?

Cette dernière séance porte, elle aussi, les fruits des précédentes : outre une meilleure organisation du groupe, les élèves se repèrent aisément dans la nouvelle, savent retrouver très vite les éléments essentiels, les citations précises et chacun s'investit dans la recherche. *Au mais si tu sais bien, c'est dans ce passage où...* d'un des élèves, chacun plonge à la recherche du passage en question et il devient objet de discussion. Il arrive même d'entendre en passant dans les groupes, certains passages relus à mi-voix pour faire apprécier un trait d'humour, une tournure audacieuse, un

détail qui avait échappé... Là n'est pas forcément l'objectif du bac, mais ce plaisir de la lecture, quasiment absent au début de l'étude, est, à mon sens, une des réussites importantes de ces séances.

### **L'heure du bilan...**

Comme on peut le constater, l'exhaustivité n'est pas le but de cette démarche d'apprentissage. Cela ne va pas sans remises en questions de la part de l'enseignant, sans inquiétude de ne pas avoir insisté assez sur tel ou tel aspect de l'oeuvre. En outre, le travail par groupe nécessite une mise en place, un apprentissage de la part des élèves qui occasionnent forcément quelques accrocs et quelques mises au point (entre élèves ou entre prof. et élèves). Pourtant, au fil des séances, la machine se rôde, et les élèves apprennent à devenir autonomes, à se construire un savoir sur l'oeuvre, à questionner le texte, à trier et à synthétiser des informations. Cet apprentissage est grandement facilité par le travail de groupe : partage du travail, mise en commun, échanges et réflexions collectives permettent (et obligent à) un véritable travail sur le texte. Il importe peu alors que l'étude ne soit pas exhaustive. Si l'on veut que l'élève, face à n'importe quel sujet, soit en mesure de mobiliser et de réinvestir ses connaissances et son savoir-faire, il faut, avant tout, lui en donner les moyens...

### **ET LE RESTE ?...**

D'accord pour Maupassant, me direz-vous : s'il est connu des élèves, il est aussi un classique pour les professeurs, exemple facile donc... Mais les autres, les inconnus ou les non moins classiques mais que l'on n'étudie plus en lycée, les *Grands*, les *Nobles* ? En bref, que fait-on de Calderón, Aragon, Chrétien de Troyes ? Inutile de se voiler la face, la rencontre est beaucoup plus douloureuse.

Pour le professeur, tout d'abord, qui doit à la fois se former et former sans avoir toujours le temps de digérer au préalable ses connaissances toutes neuves. Il y a l'angoisse initiale : entouré des manuels parascolaires – à cette occasion, il se réjouit de leur existence – il dresse la liste des connaissances indispensables dont auront besoin ses élèves pour aborder et situer l'oeuvre, des travaux incontournables qui leur seront nécessaires pour maîtriser structure, écriture, contenu, ... A côté, il dresse celle des heures dont il dispose encore et qui se réduisent comme peau de chagrin. Un vent de panique s'empare de lui et puis tout s'organise tant bien que mal. Il se rend compte que finalement on peut reprendre un schéma d'étude relativement stable : les fiches « contextes » ne concerneront plus Maupassant ou le réalisme, mais le Moyen-Age, Chrétien de Troyes, la littérature au Moyen-Age et la légende du Roi Arthur, pour reprendre l'exemple du *Chevalier de la Charrette* et ces fiches serviront aussi lors de l'étude d'Aragon (qui fait de nombreuses références à la littérature médiévale). Et comme la dernière séance sur Maupassant a été une réussite, le travail sur documents sera plus dirigé avec des questionnaires plus systématiques et les

groupes ne travailleront pas forcément sur les mêmes choses. Il sera parfois nécessaire de passer par des lectures méthodiques de certains passages pour la littérature médiévale ou la poésie, par une étude obligatoirement pointue de la versification, par des détours philosophiques, ... mais il s'agit toujours de faire travailler les élèves de la façon la plus autonome possible.

Rencontre souvent douloureuse ensuite pour les élèves<sup>16</sup> : pas question de partir sur les acquis pour la littérature médiévale, la littérature espagnole, le surréalisme... Quant à la lecture des oeuvres, elle devra pour Aragon et Calderón être accompagnée et très progressive, malgré cela elle restera difficile pour beaucoup. Et le professeur les comprend, car pour lui non plus la lecture de la préface et des annexes des *Yeux d'Elsa*, réflexion très spécialisée sur l'art poétique n'a pas été facile<sup>17</sup>. Par ailleurs, il est indéniable que cet enseignement permet d'ouvrir des horizons nouveaux et certains prennent finalement goût à l'étude d'oeuvres difficiles à aborder en lecture autonome. C'est surtout vrai, bien sûr, pour ceux (peu nombreux) qui se destinent à des études littéraires.

## POUR CONCLURE

Alors, faut-il conclure sur ces « souffrances » ou retenir le bilan plutôt positif du travail sur Maupassant ? Difficile de trancher en cours d'année : l'étude de Chrétien de Troyes s'amorce plutôt bien, mais il reste à aborder les oeuvres les plus ardues et puis il y a l'examen final ... Souffrance donc en cours d'année. Il faut attendre les résultats du bac pour se dire que, globalement, le bilan s'avère positif et qu'au delà des résultats, l'essentiel est de préparer aussi les années post-bac – et pas seulement pour les futurs « littéraires ». Il reste toutefois, à chaque fin d'année, cette impression, parfois douloureuse, d'avoir réalisé une sorte de défi où course contre la montre et rentabilité vont de paire. Cela ne va pas sans poser question quant aux possibilités d'un réel apprentissage dans les conditions d'enseignement de ce cours de *Lettres*.

16. A l'heure où j'achève ce travail, je reçois, par ailleurs, un courrier et me voici presque rassurée : nous ne sommes plus seuls à souffrir ! Signe évident, s'il en fallait encore, du décalage entre le choix des oeuvres et la réalité lycéenne (ou entre les pratiques des enseignants et les attentes de l'Inspection ?...), six inspecteurs se sont réunis pour se pencher sur *La vie est un songe* de Calderón et réfléchir sur l'organisation « d'un travail varié et cohérent sur une durée de 12 ou 15 heures » (l'histoire ne dit pas où l'on peut trouver ces heures...) Ils proposent donc un travail détaillé de six ou sept séances de deux heures. Voilà une démarche pour le moins inhabituelle qui, si elle va alléger le travail des professeurs, n'en laisse pas moins songeur ...

17. Aragon lui-même écrit, dans la préface des *Yeux d'Elsa* : « Déjà ces quelques pages sont rebutantes, je m'en assure, pour la plupart des lecteurs. Elles n'ont d'autre but, pourtant que de dissiper sur la poésie moderne une illusion, trop partagée de beaucoup de jeunes gens [...], et qui présente cette poésie comme facile, pour ses libertés », in « *Arma virumque cano* », *Les yeux d'Elsa*, Ségheers, 1942, p. 26.