ENSEIGNER AVEC LE NUMÉRIQUE

Lettres

LES MÉTAMORPHOSES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA TRANSMISSION : CULTURE ANTIQUE, CULTURE NUMÉRIQUE, D'UNE RENAISSANCE À L'AUTRE ?

Le Rendez-vous des Lettres 28 et 29 novembre 2016

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

L'école change avec le numérique
#EcoleNumerique
education.gouv.fr/ecolenumerique

LES MÉTAMORPHOSES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA TRANSMISSION : CULTURE ANTIQUE, CULTURE NUMÉRIQUE, D'UNE RENAISSANCE À L'AUTRE ?

SOMMAIRE

PAGE 3 **ÉDITORIAL** **Mathieu Jeandron,**
directeur du numérique pour l'éducation (DNE)
ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Paul Raucy,
inspecteur général de l'Éducation nationale,
doyen du groupe des lettres

LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ – EPI LCA (COLLÈGE)

PAGE 8 **FICHE 1** **Défis twitter latins (cycle 4, 4e, 3e)**
Germain Teilletche, Marcelle Mendiondou,
Anna Borras, académie de Bordeaux

PAGE 14 **FICHE 2** **Carte interactive des édifices marseillais. *Cur lingua latina discenda est ?* (cycle 4, 5e)**
Sophie Couot, Emmanuel Moreau,
académie d'Aix-Marseille

RESEAUX SOCIAUX, RESEAUX D'APPRENTISSAGE

PAGE 24 **FICHE 3** **Réseaux sociaux, réseaux d'apprentissage - Voyage au bout de la Première L (1re)**
Françoise Cahen, académie de Créteil

PAGE 32 **FICHE 4** **Twitter des haïkus dans le cadre de la liaison CM2-6e (cycle 3)**
Bruno Himbert, académie de Dijon

RENVERSER LES PERSPECTIVES

PAGE 42 **FICHE 5** **Un espace pédagogique repensé (cycle 4, 4e)**
Marie Soulié, académie de Bordeaux

FORMER AUTREMENT ET A D'AUTRES PRATIQUES

PAGE 52 **FICHE 6** **Hackathon pédagogique (Formation de formateurs d'enseignants du second degré (collège et lycée))**
Marie Saint-Michel, académie de Toulouse

ÉCRIRE POUR LIRE, SE CRÉER UNE MÉMOIRE

PAGE 62 **FICHE 7** **Écrire la mémoire d'une œuvre (cycle 4, 3e)**
Carole Guérin-Callebout, académie de Lille

PAGE 70 **FICHE 8** **Entrer dans l'œuvre patrimoniale à travers l'écriture numérique : « Projet Balzac » (2de, 1re)**
Claire Augé, académie de Lyon

HUMANITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI

PAGE 78 **FICHE 9** **Montaigne, premier blogueur de l'histoire (1re)**
Patricia Fauquembergue, académie de Lille

PAGE 88 **FICHE 10** **Entrer dans la lecture des textes par le dialogue entre pairs (2de, 1re)**
Véronique Le Poittevin, académie de Montpellier

PAGE 97 **LES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES DE LA BNF SUR INTERNET**

PAGE 100 **LIENS ET SITES UTILES**

PAGE 102 **LA DIRECTION DU NUMÉRIQUE POUR L'ÉDUCATION (DNE)**

La thématique choisie pour cette septième session du Rendez-vous des Lettres : « Les métamorphoses de l'apprentissage et de la transmission : culture antique, culture numérique, d'une Renaissance à l'autre ? » donne toute leur place aux langues et cultures de l'antiquité, qui ont été pionnières pour enseigner les Lettres avec le numérique.
Le développement de l'internet et des réseaux rend possible une forme de « Renaissance » numérique des humanités ainsi qu'une révolution de l'économie de la connaissance. L'École doit aujourd'hui inventer de nouvelles formes de transmission et d'apprentissage, renouveler l'approche des textes littéraires et des œuvres d'art, les modes d'appropriation du patrimoine culturel, artistique et scientifique par les élèves. Un des enjeux majeurs de l'éducation est de permettre cette prise de conscience de l'impact du numérique sur nos vies et des bouleversements qui sont à l'œuvre dans notre rapport à la connaissance. De nouvelles perspectives pour l'enseignement et les apprentissages s'ouvrent à nous ; nous avons en particulier à réinventer la forme, les espaces et les temps d'apprentissage, les architectures de la transmission et de la mémoire.
Les ressources offertes par le numérique peuvent avoir valeur « prophylactique » et servir d'antidote pour permettre d'apprendre ce qui vaut la peine d'être enseigné, « ce qui unit et ce qui libère », comme le dit Olivier Reboul, pour augmenter et enrichir les connaissances et la culture, les compétences des élèves et leur conscience critique.

Pour accompagner cette nécessaire adaptation, le ministère a engagé et met en œuvre une stratégie numérique pour que « L'École change avec le numérique », cohérente avec la réforme du collège et les nouveaux programmes des cycles 3 et 4 en cette rentrée 2016. À titre d'illustration, les banques de ressources numériques pour l'École (http://ecolenumerique.education.gouv.fr/brne) mises à disposition gratuitement, ou encore les ressources des grands établissements publics à travers le portail Éduthèque (www.edutheque.fr) – dont plusieurs présentations pédagogiques se font l'écho –, figurent parmi les réponses proposées par le ministère et conduites par la direction du numérique pour l'éducation (DNE).
De même, la mobilisation des réseaux disciplinaires d'interlocuteurs académiques pour le numérique (IAN), des professeurs engagés dans les travaux académiques mutualisés (TraAM), des délégations académiques au numérique éducatif et des corps d'inspection permet d'alimenter les présentations pédagogiques, en plénière et dans les ateliers, mais aussi les actions de formation et d'accompagnement pour le développement des pratiques pédagogiques numériques tout au long de l'année.
C'est enfin, grâce à un travail étroit avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale (IGEN), que l'organisation de ces ateliers numériques est possible, dans le cadre du plan national de formation et à l'occasion de ce 7e Rendez-vous des Lettres.

Afin de privilégier les échanges entre pairs, professeurs, inspecteurs et formateurs, chercheurs et universitaires, les ateliers et les interventions permettront de mutualiser des pratiques nouvelles et réalistes, des situations pédagogiques originales et concrètes. On découvrira la diversité des ressources et des outils numériques qui peuvent être mobilisés, des plateformes de publication en ligne permettant l'édition de magazines ou de livres numériques, les échanges via les réseaux sociaux. Les bilans des fiches montrent des usages autonomes du numérique, articulant des apprentissages individuels et collectifs.
La brochure en ligne permettra aux professeurs, aux enseignants formateurs et aux inspecteurs d'illustrer et de transmettre à leur tour l'expérience partagée lors des ateliers dans leurs académies et dans leurs établissements, et de s'emparer de ce qui correspondra le mieux aux défis pédagogiques qu'ils ont à relever.
Excellente édition 2016 du Rendez-vous des Lettres à tous les participants présents et à distance et merci aux enseignants qui ont accepté de venir présenter leurs productions dans le cadre des ateliers et de partager leurs propositions pédagogiques numériques.

Mathieu Jeandron,
Directeur du numérique pour l'éducation (DNE)

Les 28 et 29 novembre, à la Bibliothèque nationale de France, le Rendez-vous des Lettres, qui connaît cette année sa septième édition et atteindra donc l'âge de raison, permettra à ceux qui pourront s'y rendre de réfléchir ensemble, à partir de conférences, de tables rondes, de présentations et d'analyses d'actions pédagogiques, mais aussi dans le cadre d'ateliers destinés à ouvrir des pistes en matière de formation de formateurs, à la question des métamorphoses de l'apprentissage et de la transmission à l'heure du numérique, l'empan de cette problématique s'ouvrant de la culture antique à la culture numérique : nous nous demanderons dans quelle mesure et à quelles conditions le déploiement d'une culture numérique peut ouvrir la voie à ce qui pourrait s'apparenter à une *Renaissance*, dont on sait au moins qu'elle supposerait, non pas une rupture avec le passé, mais le choix d'une continuité qui, pour rester vivante et capable d'avenir, interroge ce qui la fonde, ou bien encore, pour le dire en se servant d'une autre image, non pas l'oubli de ses sources mais la volonté d'en rafraîchir et d'en réinventer la mémoire. L'École est par excellence le lieu où doit s'instituer cette continuité, qui est un enjeu capital pour toute société : son rôle n'est pas tant de conserver un patrimoine que de faire vivre une tradition ; elle est une sorte de fabrique de la mémoire et, pour éduquer les enfants et former des hommes, la tâche des professeurs est à la fois de favoriser les apprentissages et d'assurer une part essentielle de la transmission.

On peut certes distinguer transmission et apprentissage, voire considérer qu'il y a là deux pôles, peut-être même deux âges de l'éducation et que nous serions passés de l'un à l'autre. Nous avons plutôt souhaité, au cours de ces deux journées, sans naïveté mais avec une certaine confiance, voir dans ces deux termes les deux phases complémentaires d'un même processus, les deux moitiés d'un même chemin que les uns et les autres doivent parcourir pour qu'une transmission soit possible. S'il est vrai qu'on ne peut recevoir que ce qui est donné, beaucoup dépend de la manière dont on donne et de celle dont on reçoit. La transmission ne se réduit pas aux formes *magistrales* et pour ainsi dire verticales dans lesquelles elle a pu s'exercer autrefois, et le rôle des maîtres est de toute manière de se préoccuper de la manière dont les élèves assimilent les connaissances, ce qui ne va pas sans veiller aux apprentissages. Et ceux-ci ne se produisent pas sans qu'on les nourrisse, ni sans que l'intelligence pédagogique des professeurs, qui est une forme de ce que les Grecs appelaient la *métis*, ne trouve les détours qui permettent une véritable appropriation des connaissances et de la culture de la part des élèves, puisque aussi bien c'est là qu'est le but de toute transmission. Réfléchir à la transmission, c'est donc nécessairement prendre en compte les apprentissages par lesquels elle s'effectue véritablement, même s'il faut réintégrer la pensée des apprentissages dans une perspective qui est bien, sur un plan culturel, politique et anthropologique, celle de la transmission. La manière dont ce processus est modifié par le développement des technologies numériques et des nouvelles pratiques pédagogiques qu'elles permettent est donc au centre de ce Rendez-vous des Lettres.

Là aussi, on pourrait se demander si le numérique ne constitue pas, en raison même des usages qu'induisent ses caractéristiques et du caractère de plus en plus massif de sa présence dans les pratiques culturelles des jeunes gens, un obstacle à la transmission. En effet, la dispersion de l'attention entre des occupations diverses et simultanées ; la rapidité des échanges et le temps passé sur des réseaux qui favorisent une sociabilité superficielle et parfois irresponsable ; l'idée même d'une sorte d'immédiateté de l'accès au savoir, partout disponible, ce qui dispenserait de la nécessité d'apprendre et rendrait inutile le travail d'appropriation ; le présentisme qui résulte du sentiment partagé de vivre une mutation radicale et d'entrer dans une nouvelle ère : voilà qui peut sembler tout à fait étranger à une logique de l'école où la transmission paraît devoir s'appuyer sur un désir commun et où les apprentissages requièrent de la concentration et une lenteur appliquée permettant l'approfondissement des connaissances et la réflexion. Mais le numérique est aussi, comme en témoignent les fiches publiées dans cette brochure, qui présentent des actions dont la plupart feront, au cours des deux journées, l'objet d'analyses et de discussions, de plus en plus souvent mis au service dans les classes d'un travail remarquable d'intelligence pédagogique, et dont on ne saurait soupçonner les auteurs d'avoir oublié les fins de transmission et d'apprentissage qui sont celles de l'École.

C'est qu'il est possible de faire des technologies de l'écriture, de la lecture et de la diffusion des informations et des savoirs, mais aussi des réseaux sociaux et des formes d'échanges qu'ils proposent, de la multi-modalité et de la portabilité des outils numériques, des usages qui facilitent l'appropriation des textes et des œuvres. C'est qu'il est possible d'exploiter à des fins pédagogiques les changements qu'induit l'utilisation de ces outils dans les conditions mêmes des enseignements, dans la distribution et l'organisation des temps et des espaces d'apprentissage ; possible de faire entrer les élèves dans l'univers et la fabrique d'une œuvre par des pratiques d'écriture numérique, couplées ou non à l'usage de réseaux sociaux, et de construire avec eux une mémoire personnelle de leurs lectures, parce que leurs interventions dans cet espace de l'œuvre ré-ouvert et re-disposé les auront rendus actifs et concernés. C'est que le numérique permet de passer plus facilement des interventions créatives à une démarche d'interprétation, et de mettre au service du commentaire et de la réflexion des outils nouveaux d'annotation et de débat qui permettent d'améliorer les échanges argumentés entre pairs. C'est qu'il permet de retrouver sur Twitter la *brevitas* latine et d'en jouer de classe en classe en échangeant des énigmes à résoudre ; ou encore de se rendre contemporain de Montaigne en éprouvant que la démarche des *Essais* est proche parente de l'usage du blog.

Dans toutes ces fiches, on voit en quelque sorte se renverser les perspectives et ce qu'on pouvait craindre *a priori* des effets du numérique se trouve pour ainsi dire retourné, comme si le remède était dans le mal : en rendant les élèves plus actifs et en mobilisant pour les apprentissages leurs capacités d'entreprendre et de mener à bien un projet collectif, le recours pédagogique au numérique permet de partir de leur travail, remotivé et rendu plus intéressant par l'objectif d'une réalisation et l'usage de technologies dont ils sont familiers, pour les amener à reconnaître et à s'approprier une culture dont ils sont, de fait, pour la plupart d'entre eux, *a priori* fort éloignés. L'enjeu d'une véritable *scolarisation* du numérique est donc essentiel. Les différentes actions que présente cette brochure montrent également que, au-delà de cet effet de motivation pédagogique, où se joue sans doute aujourd'hui la possibilité même d'une transmission des œuvres et de la charge d'humanité à laquelle elles donnent accès, celle que se crée et se déploie, à partir de la mutation numérique, une véritable culture est conditionnée par le développement des usages lettrés de ces technologies, par celui des humanités numériques : c'est à nous de faire servir ces technologies à des fins d'éducation, d'apprentissage et de transmission, pour rouvrir aux élèves, derrière le temps présent, un espace de recul et de réflexion : sans cette profondeur derrière nous, quel avenir aurait la mutation numérique que nous connaissons ?

Je tiens à remercier ici tous les professeurs qui ont contribué à cette brochure, et à rendre hommage à leur invention pédagogique et à la qualité de la réflexion dont témoignent leurs propositions. Je me réjouis que leurs élèves aient pu en bénéficier, et suis bien assuré que les métamorphoses de l'apprentissage et de la transmission à l'heure du numérique ont eu dans leurs classes de très heureux effets. Je souhaite que la diffusion de ces propositions, dont il faut remercier la direction du numérique pour l'éducation (DNE), qui a élaboré cette brochure et réuni ces fiches, éveille chez d'autres collègues les mêmes dispositions.

Paul Raucy, inspecteur général de l'éducation nationale
doyen du groupe des Lettres

LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ – EPI LCA (COLLEGE)

Défis twitter latins (cycle 4, 4e, 3e)

Germain Teilletche, Marcelle Mendiondou, Anna Borras,
académie de Bordeaux

Carte interactive des édifices marseillais. *Cur lingua latina discenda est ?* (cycle 4, 5e)

Sophie Couot, Emmanuel Moreau, académie d'Aix-Marseille

FICHE N° 1
Défis twitter latins

Germain Teilletche, Marcelle Mendiondou, Anna Borras, académie de Bordeaux

- **Cycle, niveau et thème de programme**
  Cycle 4, 4e et 3e, tous les thèmes du programme de LCA.

- **Problématique**
  Comment utiliser twitter pour faire vivre différemment les enjeux humanistes portés par l'enseignement du latin ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Articuler iconographie (peintures, mosaïques, photos de sites archéologiques), culture générale antique et langue latine autour d'une énigme.

- **Objectifs méthodologiques**
  Savoir utiliser le numérique pour créer des défis twitter en latin et pour y répondre.
  Utiliser les acquis de langue en classe et faire revivre le latin dans un réseau social.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Sitographie : remacle, Musée vivant de l'antiquité, Gaffiot et grammaires latines en ligne.
  Twitter

- **Évaluation des compétences du socle commun**
  Domaine 1 : les langages pour penser et pour communiquer
  - Ecrire un texte en fonction de contraintes formelles fortes
  - Comprendre un texte latin bref
  - Travailler le vocabulaire de manière ludique

  Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
  - Faire un travail de recherche pour trouver une solution à un problème
  - S'inscrire dans un travail collectif

  Domaine 4 : les systèmes naturels et techniques
  - Mettre en œuvre une méthode pour trouver la réponse à une énigme, de la même manière que la « démarche d'investigation » en sciences

  Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine
  - Faire des ponts entre le monde antique et le monde d'aujourd'hui

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Création des défis twitter en classe, selon les contraintes du réseau social.
  2. Quelques exemples de défis twitter.
  3. La mise sur le réseau.

- **Pistes d'évaluation**
  Chaque groupe d'élève doit être capable d'écrire une petite énigme en latin, sur un élément culturel latin extrait du programme, en lien avec une image.

ÉDU'Bases
- Produire des énoncés en latin (Versailles, 2016)
- Établir une correspondance entre élèves français et italiens dans le cadre d'activités de latin (Dijon, 2016)
- Récit et transmission des valeurs par une lecture oralisée (Orléans-Tours, 2016)

La consigne donnée aux élèves est d'écrire une énigme en latin, liée au programme, avec une image, que l'on twittera à une classe d'un autre collège. Les défis twitter permettent, tout au long de l'année, de revenir sur des éléments culturels vus précédemment et de les articuler ensemble par la langue latine au travers d'une émulation ludique. Les contraintes de twitter (le nombre de caractères en particulier) obligent les élèves à faire preuve d'inventivité pour écrire des énigmes en latin qui ne soient pas seulement astucieuses mais aussi compactes, efficaces et précises, profitant ainsi d'une langue plus synthétique que le français. Dans un deuxième temps, l'échange des énigmes entre collèges crée une émulation et pousse les élèves à utiliser une « latinosphère » indiquée par l'enseignant pour produire une réflexion de lecture, d'interprétation et de raisonnement.

1 Créer des défis twitter

- **Cadrer le projet**
  Dans un premier temps, il est important de faire comprendre aux élèves les enjeux du dispositif. Les alerter sur le contenu du défi les rend plus attentifs au déroulement du programme et des activités, mais aussi plus alertes au quotidien. Ils savent qu'ils doivent être vigilants pour repérer en classe ou dans leur quotidien une image qui leur permette de servir une énigme dont la réponse sera en latin.
  Un tour dans les comptes twitter créés pour l'occasion leur permet de comprendre ces aspects du travail. Les comptes en question (@latinequaeso, @latineloquimur et @linguaetmusica) sont administrés par les enseignants qui gardent les identifiants, mais qui mettront à la disposition des élèves le compte ouvert en salle informatique pour qu'ils twittent leurs défis ou leurs réponses. Bien évidemment, la mise en ligne des défis étant parfois un peu longue, c'est l'enseignant qui peut twitter les défis pour laisser le temps aux groupes d'élèves de se concentrer sur l'élaboration de l'énigme et sa traduction en latin.
  Il est important de signaler que le twitter latin est tout sauf un gadget : les latins excellaient dans la forme brève, comme le prouve la pratique du graffito dont les murs de Pompéi sont recouverts, ou bien certains auteurs qui comme Martial ont excellé dans l'épigramme, dont la concision n'a d'égal que la cruauté, grâce aux caractéristiques de la langue latine :

  Si memini, fuerant tibi quattuor, Aelia, dentes :
  expulit una duos tussis et una duos.
  Iam secura potes totis tussire diebus :
  nil istic quod agat tertia tussis habet.

  Cela fait 139 caractères sans les espaces : Martial aurait pu twitter !

- **Lancer la réflexion**
  Les élèves ont à leur disposition leurs cours, leur manuel et une sitographie sélective de la latinosphère : des dictionnaires de thème et de version gratuits et en ligne (www.lexilogos.com/latin_dictionnaire.htm), des synthèses

historiques et culturelles (www.antiquite.ac-versailles.fr/default.htm), des grammaires en ligne (http://helios.fltr.ucl.ac.be/trousse.htm), l'ensemble du corpus latin traduit (http://remacle.org), des ressources diverses (www.noctes-gallicanae.fr). Ils disposent de deux heures pour créer le plus grand nombre de défis « finis », c'est-à-dire en latin, avec une image précise. Ils sont informés que chaque défi sera aussi proposé aux autres élèves de la classe pour en sélectionner les plus astucieux.
Les élèves ont naturellement tendance à aller vers leurs sujets favoris. Tout l'enjeu consiste alors à guider une sitographie qui leur permette de confirmer ou d'approfondir leurs connaissances en mythologie par exemple (http://mythologica.fr/grec/ propose, en plus des « biographies » divines, des références aux textes source ainsi qu'une bonne iconographie). Ainsi, ils partent du corpus défini par le programme et doivent trouver un élément qui nécessite un peu de recherche sur la toile, un élément original ou surprenant, ou un détail qui peut être ambigu et qui demande de la réflexion. Cela peut être un détail dans une image ou dans un texte original dont ils parcourront le sommaire en amont pour retrouver le passage qui les intéresse.
Enfin, la traduction en latin est essentielle : elle permet de jouer sur les mots, de synthétiser l'énigme. Si le travail compose bien sûr avec les particularités grammaticales du latin comme les cas, c'est surtout la recherche lexicale qui est au coeur de cette activité. Il faut en effet que les élèves trouvent les bons mots pour laisser assez d'indices et en même temps garder une certaine opacité.

2 Quelques exemples de défis twitter

- **Jouer sur les lieux et les époques**
  Certaines énigmes utilisent l'empreinte de l'histoire latine, se jouant de l'espace et du temps. Les Alpes ont ainsi vu passer bien des généraux, de l'histoire moderne ou antique, dont Hannibal qui marque là une victoire toute temporaire ! Aux élèves de reconnaître la figure historique, de rechercher le tableau grâce à ce personnage, puis de s'interroger sur la partie du programme qui concerne le lieu, qui semble au coeur de l'énigme, tout comme la première personne du singulier des verbes.

Fig. 1 : @latinequaeso Twitt du 06/01/2016

https://twitter.com/latinequaeso/status/684647511563350016
Bonaparte franchissant le Grand-Saint-Bernard, Jacques-Louis David, Louvre, entre 1800 et 1803

- **Faire lire une stèle**
  La solution peut être sous les yeux mêmes des élèves. La question en latin guide la recherche des joueurs avec l'allusion au dieu des Enfers, en cohérence avec l'identification d'une épitaphe, et oblige les élèves à chercher les règles de présentation des *tria nomina* dans une inscription.

Fig. 2 : @latine-loquimur Twitt du 01/12/2015

https://twitter.com/latineloquimur/status/671607269180731392
Stèle funéraire

- **Chercher le petit détail**
  La question peut être évidente, mais va amener les joueurs à approfondir leur recherche pour trouver la réponse. Ainsi, l'épisode du serment des Horace est bien connu, mais la question oblige les joueurs à replonger dans les sources originales, disponibles en ligne, pour chercher le nom du fécial cité dans les sources antiques.

Fig. 3 : @latinequaeso Twitt du 08/11/2015

https://twitter.com/latinequaeso/status/663317199466201088
Le Serment des Horaces, Jacques-Louis David, Louvre, 1784

3 La mise sur le réseau

- **Les comptes**
  Les défis sont adressés aux comptes des classes concurrentes. A cet égard, les comptes ont une identité visuelle reflétant le goût des humanités, grâce au choix des images des profils et des bannières. Ces choix peuvent donner lieu à des recherches par les élèves, qui cherchent cette identité visuelle, ou ils peuvent être opérés par l'enseignant.

Fig. 4 : Bannière du compte @latinequaeso

https://twitter.com/latinequaeso

- **Les communications entre les classes**
  Les échanges se résument aux réponses entre groupes, dont le nom est précédé d'un *hashtag*. Mais quelques petites réflexions renforcent l'aspect humain de cette compétition, et tancent autant qu'elles commentent avec humour l'état des joueurs en pleine recherche. Filés sur l'année, comme des rendez vous réguliers, les défis créent une relation à distance avec des classes d'autres collèges. S'ensuivent progressivement quelques petits mots entre élèves ou enseignants. Cette parole accompagne une relation numérique qui s'humanise au fil des mois. Ce sont des commentaires qui ne disent rien de profond, mais qui répondent à un besoin d'expression immédiate, un peu comme les graffiti de Pompéi...

Fig. 5 : @latinequaeso Twitt du 20 mai 2016

https://twitter.com/latinequaeso/status/733657918797668352

Fig. 6 : @latinequaeso Twitt du 21 mars 2016

https://twitter.com/latinequaeso/status/711828438093598720

Fig. 7 : @latinequaeso Twitt du 10 novembre 2015

https://twitter.com/latinequaeso/status/664484226516013056

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

En soi, le défi twitter en latin n'apporte rien de plus à l'objet disciplinaire ; c'est twitter qui, sans le savoir, est déjà formaté pour s'adapter aux cultures humanistes, portées par des jeux de références iconographiques séculaires et des langues aussi précises que concises. L'immédiateté du message bref et la présence d'une image sont propices à la communication de défis en latin. La portée sociale du réseau est cependant à développer : par l'usage de *hashtags* astucieux (*#clangor* par exemple), on peut imaginer que ces énigmes traversent les frontières, quelles qu'elles soient, grâce à une langue et à une culture universelles. Il est dommage de n'utiliser ce réseau que pour ses contraintes de longueur et son immédiateté ; il faut renforcer sa portée virale en diffusant des balises connues de tous les enseignants de langues anciennes intéressés par ce type d'activité.

FICHE N° 2

Carte interactive des édifices marseillais. *Cur lingua latina discenda est ?*

Sophie Couot, Emmanuel Moreau, académie d'Aix-Marseille

- **Cycle, Niveau et thème de programme**
  Cycle 4, LCA, 5e : « De la légende à l'histoire, les légendes de fondation : Marseille »
  Adaptable à d'autres niveaux et thèmes de programme

- **Problématique**
  Comment rendre l'élève sensible à l'influence des œuvres antiques dans les productions architecturales de différentes époques et l'aider à en tirer parti pour mieux comprendre ces productions ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Se construire des repères historiques et géographiques et prendre ainsi conscience de l'étendue historique et de l'ampleur culturelle des civilisations antiques.
  Disposer de connaissances sur des œuvres architecturales caractéristiques des civilisations antiques ; utiliser à bon escient les ressources permettant d'affiner ces connaissances.
  Repérer l'influence des œuvres antiques ou de l'histoire ancienne dans des productions culturelles de différentes époques ; en tirer parti pour mieux comprendre ces productions culturelles.

- **Objectifs méthodologiques**
  Organiser et planifier un travail
  Rechercher des données sur Internet en s'interrogeant sur les sources et leur fiabilité et en prenant en compte les droits d'auteurs
  Travailler les écrits fonctionnels
  Apprendre à utiliser les médias numériques à des fins didactiques

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Salle informatique, TBI ou vidéoprojecteur ; site Internet du collège ; appareil photographique numérique ; OpenOffice Presentation, Google My Map.

- **Évaluation des compétences du socle commun**
  Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données.
  Avoir des connaissances et des repères : l'architecture gréco-romaine, la mythologie gréco-romaine.
  Utiliser, gérer des espaces de stockage à disposition ; utiliser les logiciels et services à disposition.
  Consulter des bases de données documentaires en mode simple ; identifier, trier et évaluer des ressources ; traiter une image. Organiser la composition du document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination.
  Être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations ; être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner les informations utiles.
  Faire preuve d'initiative : s'intégrer et coopérer à un projet collectif.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Acquérir des connaissances sur les caractéristiques de l'architecture gréco-romaine.
  2. Explorer par groupe le centre ville de Marseille à la recherche d'emprunts à l'architecture gréco-romaine et les photographier.
  3. Réaliser un diaporama pour rendre compte de la recherche effectuée.
  4. Mener par groupe une recherche documentaire plus précise sur un ou deux emprunts repérés pour mieux comprendre ces productions culturelles et rédiger sur traitement de texte un cartel qui accompagnera la photographie sur la carte interactive.
  5. Créer sur le logiciel Google My Map les onglets des édifices dont chaque groupe a la responsabilité et copier coller photographies et cartels afin de finaliser la carte interactive.
  6. Interpréter la carte interactive réalisée.

- **Pistes d'évaluation**
  1. Quantité, diversité et pertinence des emprunts repérés.
  2. Qualité du diaporama (netteté, esthétique, exactitude des informations).
  3. Aptitude à synthétiser et à reformuler à l'écrit une information afin de l'adapter à un objectif didactique précis.
  4. Travail de groupe (tous les membres jouent un rôle et se répartissent efficacement les tâches).

ÉDU'Bases

- Résultats d'une recherche de fiches avec les critères « collège » et « latin » : http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres/index.php?commande=chercher&id_disc=2&id_etab=1

Cette tâche complexe s'inscrit dans la première séquence de l'année de cinquième, intitulée *« Cur lingua latina discenda est ? »*. L'objectif principal de cette séquence liminaire est de revenir avec les élèves sur une question essentielle pour un latiniste et qui sera au cœur du cours de latin durant ses trois années de collège : quel sens cela a-t-il aujourd'hui encore d'apprendre une langue ancienne ?

Lorsque le professeur interroge ses élèves de onze ans sur cette question, les réponses qu'ils font sont les suivantes : « pour être meilleur en français », « pour la culture ». Deux grands axes de réflexion, qui seront aussi les nôtres au cours de la séquence, sont posés. Pour autant, le professeur ne peut s'empêcher de se questionner sur la signification réelle que peuvent avoir, pour les élèves qui les ont énoncées, les phrases « j'apprends le latin pour être meilleur en français » et surtout « j'apprends le latin *pour la culture* ».

Comment faire en sorte que ces phrases ne soient pas seulement des réponses que l'on donne à un professeur pour « avoir juste » mais fassent réellement sens ?

C'est cette interrogation qui a guidé la réflexion du professeur dans la conception de la tâche complexe proposée à ses élèves de cinquième. Pour que le mot « culture » prenne sens, l'idée était de s'appuyer sur le patrimoine local afin de s'approcher au plus près du vécu des élèves et de les conduire à la réflexion suivante : le monde antique n'est pas mort, il est omniprésent et ne cesse de se réinventer sous nos yeux.

Le professeur a d'abord eu l'idée de créer un jeu concours dont l'objectif serait de trouver dans le centre ville de Marseille le plus grand nombre d'emprunts à l'architecture gréco-romaine. Le documentaliste lui a alors suggéré de donner un prolongement à ce jeu concours en faisant réaliser aux élèves une carte interactive du centre ville de Marseille qui permettrait non seulement de rendre compte de ces emprunts sur un espace géographique mais aussi, grâce à la rédaction de cartels, de les situer sur un axe temporel et d'en donner une rapide analyse.

1 Acquérir des connaissances sur l'architecture gréco-romaine

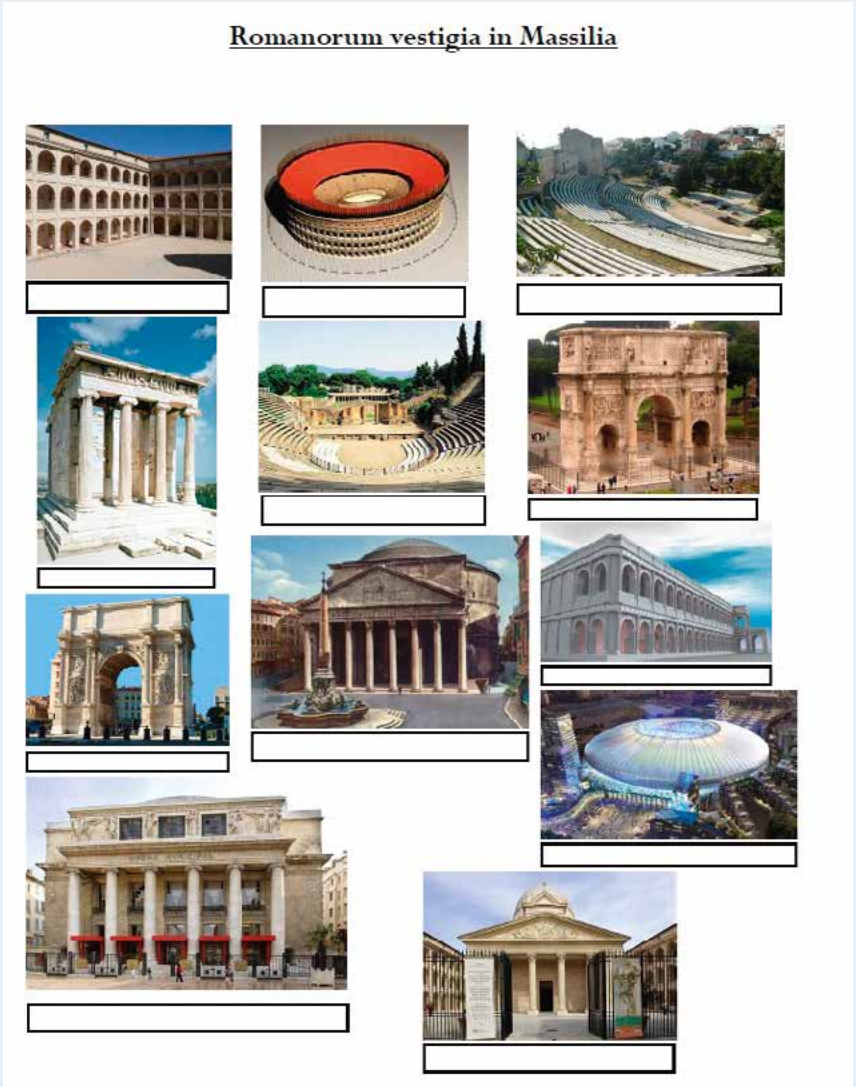
Les premières séances de travail sont consacrées à l'acquisition par les élèves de connaissances sur l'architecture gréco-romaine.
Pour ce faire, une activité leur est proposée en salle informatique qui comporte trois étapes :
- identifier des édifices marseillais d'une part et gréco-romains d'autre part en prenant appui sur les photographies fournies,
- associer ces édifices deux à deux en observant les points de ressemblance,
- rechercher sur Internet les dates de réalisation des différents édifices.

Un bilan de l'activité est ensuite réalisé en classe qui permettra :
- de nommer les éléments architecturaux caractéristiques de l'Antiquité gréco-romaine (les colonnes et les trois ordres des chapiteaux – corinthien, dorique, ionique –, les frontons, les statues, les atlantes et les caryatides…)
- de prendre conscience que les emprunts à l'architecture gréco-romaine ne sont pas le fait d'une époque historique en particulier mais ont eu lieu à toutes les époques et sont encore d'actualité.

Fig. 1 :
Fiche distribuée aux élèves lors de la séance 1, avec la consigne suivante :

Exercitatio prima
Voici le nom d'édifices gréco-romains et marseillais. Replace chacun de ces noms au-dessous de l'image qui lui correspond :

Arc de Constantin,
Hôtel-Dieu de la Vieille Charité,
Théâtre de Pompéi,
Stade vélodrome,
Temple d'Athéna Nikè,
Porte d'Aix,
Colisée,
Théâtre Silvain,
Basilique émilienne,
Opéra de Marseille,
Panthéon de Rome,
La Vieille Charité de Marseille.



Document de travail Sophie Couot

2 Participer au jeu concours « Ouvre l'œil »

Les élèves sont invités à poursuivre leur travail d'observation du patrimoine architectural marseillais en participant par groupes de deux à un jeu concours dont le principe est le suivant : il s'agit de trouver dans le centre ville de Marseille le plus d'emprunts possibles à l'architecture gréco-romaine. Comme les colonnes sont présentes en très grande quantité sur les immeubles du XIXème siècle, elles ne rapportent que peu de points et le nombre autorisé est limité afin que les élèves exercent leur regard sur des éléments architecturaux plus rares : statues de divinités gréco-romaines, atlantes, caryatides, façades à colonnade.

Chaque élément devra être photographié et localisé très précisément (arrondissement, rue, n°).

L'affiche du jeu concours ainsi que son jeu concours seront visibles sur la rubrique « latin » du site Internet du collège afin que les élèves puissent les consulter plus facilement de chez eux.

Les élèves disposent d'un délai de deux à quatre semaines pour mener ce travail d'investigation qui se fait en dehors du temps scolaire avec le matériel personnel des élèves pour les photographies (appareil photographique numérique ou téléphone portable).
Un rallye sur le temps scolaire a été envisagé mais demandait un personnel d'encadrement trop important.

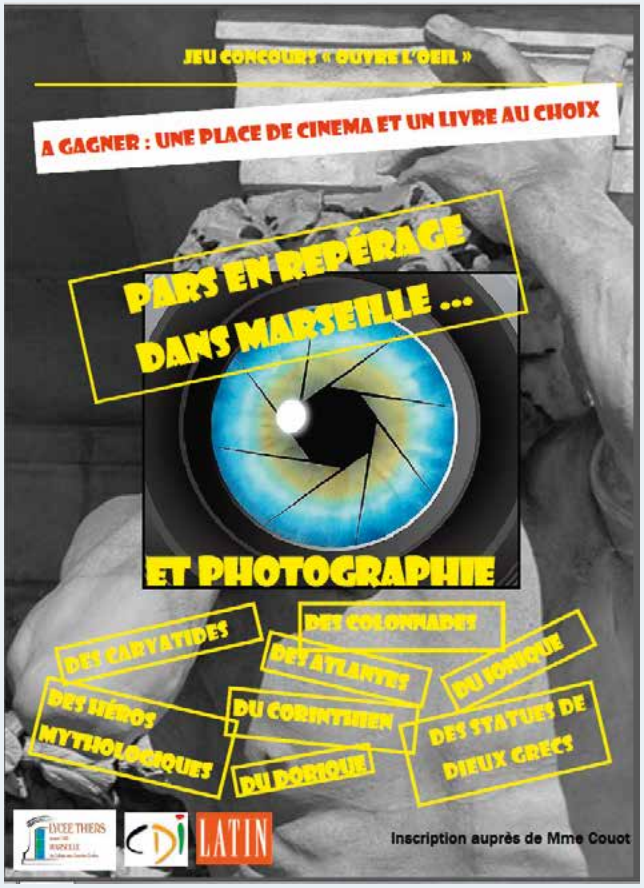


Fig. 2 : Affiche du jeu-concours Ouvre l'œil.

Sophie Couot

Fig. 3 : Le règlement du jeu-concours.

CONCOURS OUVRE L'OEIL

Principe : retrouvez sur les édifices marseillais (publics ou privés) des emprunts à l'architecture gréco-romaine. Le gagnant sera celui qui aura obtenu le plus de points selon les modalités suivantes :

- **Les colonnes ioniques, doriques ou corinthiennes** prises de manière isolée sur un édifice valent un point. Comme elles sont extrêmement nombreuses vous ne pouvez comptabiliser plus de 5 photographies de colonnes (1 point bonus sera accordé si sur vos 5 photos figurent les trois ordres différents) ;
- **Les statues représentant les dieux romains ou personnages mythologiques** valent 3 points (vous pouvez en cumuler autant que vous voulez car ils sont plus rares et plus difficiles à trouver) ;
- **Une façade entièrement composée de colonnes** (appelées dans ce cas colonnade), comme par exemple celle de l'opéra de Marseille, vaudra 4 points (vous pouvez en cumuler autant que vous voulez car ces édifices sont plus rares et difficiles à trouver) ;
- **Les caryatides et les atlantes** valent 5 points (vous pouvez en cumuler autant que vous voulez car ils sont plus rares et plus difficiles à trouver).

Chaque élément trouvé devra être photographié et localisé très précisément (arrondissement, rue, n°).

Document de travail Sophie Couot

3 Réaliser le diaporama bilan de l'investigation menée

Pour rendre compte de son travail d'observation, chaque groupe doit réaliser un diaporama. Sur les diapositives, devront figurer la photographie de l'élément architectural repéré, la nature de cet élément ainsi que sa localisation précise dans Marseille.
Après réception de l'ensemble des travaux, le professeur comptabilisera les points de chaque équipe et tiendra également compte dans son évaluation des critères suivants :
- pertinence des éléments retenus ;
- exactitude des informations fournies ;
- clarté et esthétique de l'ensemble.

L'équipe gagnante se verra remettre son prix au cours d'un petit goûter avec l'ensemble des participants : le diaporama sera projeté à cette occasion.

Fig. 4 : Exemple de diapositive réalisée par les élèves lors du concours.

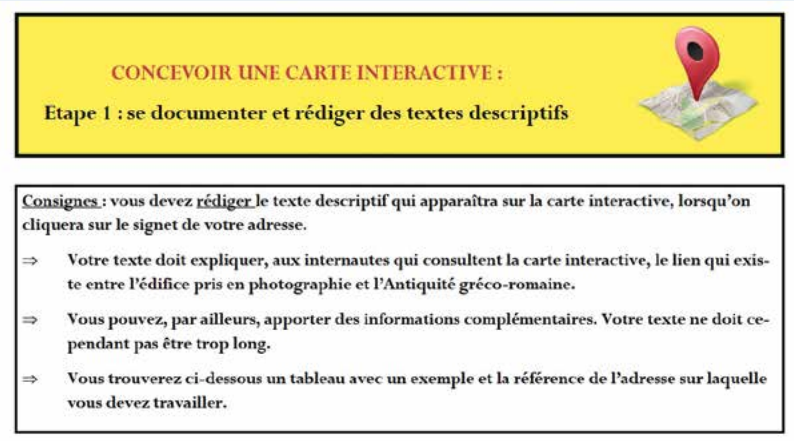
Sophie Couot

4 Mener une recherche documentaire et rédiger un cartel

Le professeur réalise une synthèse de l'ensemble des emprunts à l'architecture gréco-romaine repérés dans Marseille par les différents groupes.
Les élèves doivent ensuite par binômes mener une recherche documentaire sur un ou deux de ces emprunts et rédiger un cartel qui sera par la suite intégré à la carte interactive.
Plusieurs critères permettront d'évaluer la qualité de l'écrit proposé :
- concision du texte ;
- pertinence des informations retenues au regard de l'objectif didactique assigné à la carte interactive, à savoir informer les internautes sur les édifices marseillais dont l'architecture emprunte à la culture gréco-romaine.

S'agissant d'élèves de cinquième, le professeur guidera la recherche documentaire en fournissant à chaque groupe un ou plusieurs liens qui lui donneront la matière nécessaire à la réalisation du cartel. Un exemple de rédaction possible sera également proposé afin d'aider les élèves dans leur travail d'écriture.
Ces ressources seront disponibles sur le site Internet du collège, dans la rubrique « latin ».

Fig. 5 : Consignes pour la rédaction du cartel.



CONCEVOIR UNE CARTE INTERACTIVE :

Etape 1 : se documenter et rédiger des textes descriptifs

Consignes : vous devez rédiger le texte descriptif qui apparaîtra sur la carte interactive, lorsqu'on cliquera sur le signet de votre adresse.

⇒ **Votre texte doit expliquer, aux internautes qui consultent la carte interactive, le lien qui existe entre l'édifice pris en photographie et l'Antiquité gréco-romaine.**

⇒ **Vous pouvez, par ailleurs, apporter des informations complémentaires. Votre texte ne doit cependant pas être trop long.**

⇒ **Vous trouverez ci-dessous un tableau avec un exemple et la référence de l'adresse sur laquelle vous devez travailler.**

Document de travail Sophie Couot

Fig. 6 : Exemples de liens et d'indications pour aider les élèves dans leur recherche.

Exemple :	**Annexe du Palais de Justice** **Pavillon Monthyon** **Rue Emile Pollak**	**La façade principale du Pavillon Monthyon (1930-1933) emprunte des références à l'architecture classique grecque. Les deux péristyles sont couronnés des frises du sculpteur Antoine Sartorio. Le relief du Tribunal Civil présente deux allégories féminines de la justice punissant les criminels par le glaive et défendant les honnêtes gens de son bouclier. Le relief du Tribunal de Commerce symbolise la justice protégeant le Commerce et l'Industrie.**
Les binômes	**Les adresses**	**Les coups de pouce**
Les façades à colonnades		
Rania et Zohra	**Chambre de commerce et d'industrie** **Le Palais de la Bourse** **9 la Canebière**	**Vous pouvez consulter ce lien : *http://culture.marseille.fr/patrimoine-culturel/le-palais-de-la-bourse.*** **Lisez en particulier le paragraphe intitulé « Architecture ».**
Angélique et Inès Y.	**Le Palais Longchamp** **Boulevard Jardin Zoologique**	**Vous pouvez consulter ce lien : *http://culture.marseille.fr/patrimoine-culturel/le-palais-longchamp*** **Pensez à préciser l'ordre des chapiteaux des colonnes (dorique, corinthien ou ionique).**

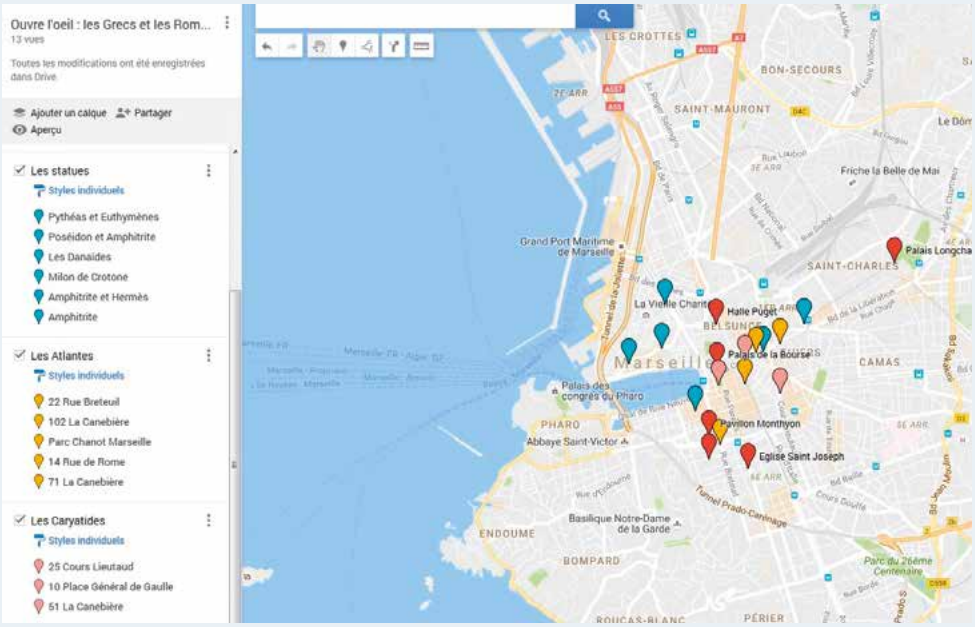
Document de travail Sophie Couot

5 Réaliser la carte interactive avec Google My Map

Par groupe de deux, les élèves contribuent à la réalisation collective de la carte interactive.

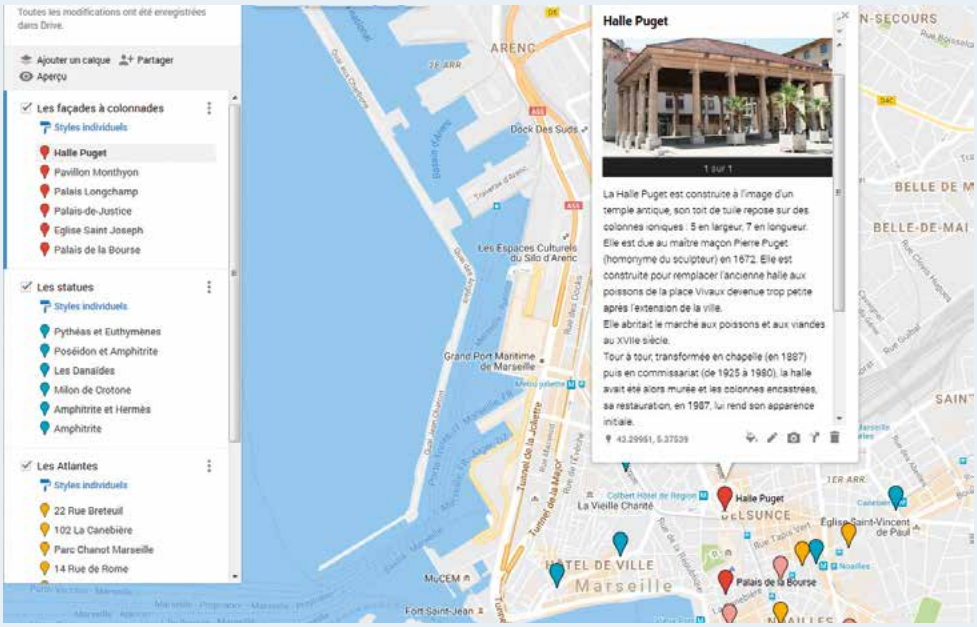
Les élèves créent ensuite, sur la carte, les onglets des édifices dont ils ont la responsabilité, en respectant le code couleur correspondant à la typologie des différents emprunts (atlantes, caryatides, statues, façades à colonnade). Ils copient collent ensuite photographies et cartels sur le logiciel Google My Map.

Fig. 7 : Vue d'ensemble de la carte interactive.



Sophie Couot

Fig. 8 : Détail d'un cartel avec illustration.



Sophie Couot

6 Interpréter la carte interactive réalisée

Au cours d'une ultime séance en classe, la carte interactive a été vidéoprojetée. Le professeur a invité les élèves à s'interroger sur ce que révélait cette carte et sur les enseignements qu'eux et les futurs internautes qui la consulteraient pourraient en tirer. Comme il s'agit de très jeunes élèves, le professeur les a guidés dans leur réflexion.

Dans un premier temps, il a cherché à réactiver les conclusions qui avaient déjà été tirées dans la séance liminaire à savoir que les Grecs et les Romains n'ont pas disparu mais qu'ils sont partout autour de nous et que leur influence ne s'est pas fait sentir à une époque en particulier mais qu'elle a concerné plusieurs siècles jusqu'à aujourd'hui. Pour cela, il lui a suffi de cliquer sur différents onglets et de faire relever à chaque fois le siècle d'édification du monument.

Dans un second temps, il a proposé aux élèves d'aller plus loin en interprétant ces différents emprunts et en examinant s'ils ne révèleraient pas une image particulière de la ville que les Marseillais auraient à cœur de livrer à un visiteur attentif. Pour commencer, le professeur a demandé aux élèves d'observer les noms des dieux et déesses les plus représentés. Il a été assez aisé pour des élèves de cinquième de repérer qu'il s'agissait des divinités maritimes. Les Marseillais chercheraient-ils donc à mettre en valeur l'ouverture de Marseille sur la mer ?

Afin de le vérifier, les élèves sont allés regarder de plus près les autres emprunts. Certaines Caryatides ont été faciles à interpréter car elles ont une queue de poisson, ce qui les relie directement à la mer, d'autres demandaient davantage de connaissances comme celles qui font référence à la colonisation française sous la forme de femmes africaines ou asiatiques. La plupart confirmait l'hypothèse formulée : Marseille se donne à voir, à travers sa parure architecturale, avant tout comme une ville tournée vers la mer : mer propice au rêve et à l'évasion avec ses sirènes et ses premiers explorateurs ou mer nourricière lorsqu'Amphitrite et Hermès se rencontrent sur un même édifice.

Ainsi les élèves ont compris que les emprunts à l'architecture gréco-romaine n'étaient pas là uniquement dans une visée esthétique mais qu'ils disaient quelque chose sur la ville de Marseille : sur la manière dont elle se voyait et dont elle se racontait à qui voulait bien l'écouter.

Or pour l'entendre raconter son histoire, il fallait être capable de décrypter les messages codés qu'elle avait glissés dans la ville : c'était donc cela la culture, le code secret qui permettait d'entendre toutes les histoires que le monde qui nous entoure avait à nous livrer et c'était aussi pour cela que les langues anciennes devaient continuer à être enseignées.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE :

Le bilan est très largement positif. Cette tâche complexe suscite l'adhésion des élèves. La perspective de créer, à plusieurs, un objet à la fois esthétique et dynamique les stimule.

Le changement de rapport entre le professeur et l'élève, impliqué par l'esprit même de la tâche complexe, est aussi une source de satisfaction. L'enseignant devient une personne ressource à laquelle on s'adresse pour surmonter une difficulté méthodologique ou technique. Il arrive souvent qu'en circulant de groupe en groupe l'enseignant apprenne des astuces techniques de ses élèves : il ne faut pas hésiter à valoriser cet apport et à mettre ainsi en évidence la construction et la circulation du savoir.

Enfin, ce genre de dispositif pédagogique permet de fixer durablement les connaissances. Lorsque les élèves sont invités, en cours de cycle, à réinvestir les connaissances travaillées pendant la tâche complexe, ils y parviennent plus facilement car ce n'est pas seulement leur mémoire intellectuelle qui est alors sollicitée mais également leur mémoire sensorielle et affective.

RÉSEAUX SOCIAUX, RÉSEAUX D'APPRENTISSAGE

Réseaux sociaux, réseaux d'apprentissage - Voyage au bout de la Première L (1re)

Françoise Cahen, académie de Créteil

Twitter des haïkus dans le cadre de la liaison CM2-6e (cycle 3)

Bruno Himbert, académie de Dijon

FICHE N° 3

Réseaux sociaux, réseaux d'apprentissage - Voyage au bout de la Première L

Françoise Cahen, académie de Créteil

- **Cycle, niveau et thème de programme**
  Première : Le roman et ses personnages.

- **Problématique**
  Quel est le pouvoir des mots face à la violence ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Lire et étudier *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline.
  Etablir des liens entre les Humanistes du XVIe siècle et L.-F. Céline.

- **Objectifs méthodologiques**
  Stimuler et accompagner la lecture d'un roman assez long et difficile à appréhender.
  Développer le travail collaboratif.
  Partager nos perceptions du livre et des personnages.
  Pratiquer une écriture d'invention régulière et variée.
  Fabriquer un outil de révision collectif original qui garde la trace des lectures.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Un blog de classe.
  Le logiciel en ligne Scriba epub qui permet de réaliser un livre numérique.
  Padlet pour certaines séances de lecture analytique ; Facebook.

- **Évaluation des compétences du socle commun**
  Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
  - Adapter ses écrits en fonction des interlocuteurs
  - Rendre compte de manière créative de ses lectures.

  Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
  - Apprendre à s'organiser à plusieurs
  - Collaborer et mutualiser le savoir grâce aux outils numériques.

- **Plan du déroulement du dispositif pédagogique**
  1. Distribution d'un planning de lecture du roman aux élèves avec des suggestions de travaux créatifs.
  2. Réalisation d'exposés sur Louis-Ferdinand Céline sous la forme de diaporamas.
  3. Cinq lectures analytiques d'extraits du roman avec l'aide de Padlet.
  4. Transposition d'une partie du roman sur Facebook, avec des comptes pour les personnages principaux.
  5. Travail sur des textes complémentaires, notamment sur la réécriture d'une lettre de Montaigne à sa femme par Céline, et sur des extraits de textes humanistes évoquant la guerre.
  6. Mise en ligne des travaux d'invention dans un e-book.

- **Pistes d'évaluation**
  Exemple de travaux évalués : www.scribaepub.info/play.html?ebook=4609&asset=55559125

ÉDU'Bases
- Analyser les personnages de *La Peste* d'Albert Camus avec les réseaux sociaux (Nantes, 2015)
- Rejouer la Querelle des Anciens et des Modernes avec Facebook (Créteil, 2013)
- Voyage au bout de la 1re L (Créteil, 2016)
- Des élèves engagés dans l'écriture interventionniste (Nantes, 2015)

« Voyage au bout de la première L » est le nom du blog de la première L du lycée Maximilien Perret d'Alfortville, en 2015-2016. C'est aussi le titre d'un projet pédagogique au long cours sur un trimestre : la création collective d'un e-book de vraies-fausses archives du roman de Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*, pour accompagner une étude de l'œuvre intégrale approfondie en classe. La logique de ce travail est celle du réseau : nous avons transposé une partie du roman sur Facebook, mais nous avons également travaillé ensemble pour construire les lectures analytiques au fil du livre à l'aide de l'outil de travail collaboratif Padlet. Les créations originales des élèves autour du roman de Céline ont également été réparties dans la classe ; ce sont parfois les lycéens eux-mêmes qui ont choisi le sujet de leur contribution. Le travail en réseau, au fil de ce projet devient un véritable mode d'appropriation de l'œuvre par les élèves, qui l'investissent de l'intérieur. Il s'agit d'un mode de lecture interventionniste qui favorise un sentiment collectif de proximité avec l'œuvre étudiée. Cette création collaborative, mise en ligne sous un format epub, devient également un outil de révision en fin d'année, dans le cadre de la préparation du bac.

1 Distribution d'un planning de lecture du roman

Se lancer avec une classe de première dans la lecture de *Voyage au bout de la nuit* est un travail passionnant mais assez audacieux : le roman est épais, la langue est surprenante. C'est pourquoi j'ai décidé de commencer cette année scolaire par ce projet, dès la rentrée de septembre, et de lui donner le temps d'aboutir. Je nomme le blog de la classe « Voyage au bout de la première L » pour donner encore plus de poids au projet. J'ai réfléchi à une stratégie d'accompagnement de la lecture qui puisse être stimulante. Un planning de lecture assorti d'idées de créations hebdomadaires est proposé aux élèves dès septembre. Les élèves, par groupes de trois, ont le choix parmi plusieurs suggestions créatives.

Fig. 1 : Exemple de consignes données pour accompagner la lecture de l'œuvre

Lire jusqu'à la page 72

1. **Cette consigne est obligatoire :** Imaginez le discours que vous feriez pour remettre à Bardamu la médaille de l'anti-héroïsme guerrier.
2. **et 3. Choisir deux autres consignes parmi les suivantes :**

- Rédigez un article nécrologique d'un journal de l'époque sur la mort du général ou sur la mort du colonel (évoqués dans le livre), qui rend hommage au personnage.
- Bardamu évoque des conversations entre lui et Lola (p. 52) à propos de la France. Imaginez une quinzaine de lignes de ce dialogue ou enregistrez cette conversation.
- Après la crise de folie de Bardamu, un débat contradictoire entre les autorités militaires et les autorités médicales est organisé pour savoir ce qu'on fait de lui (p. 69) : imaginez cette délibération sous forme sonore ou écrite.
- Imaginez la fiche de soins de Princhard (au lycée d'Issy les Moulineaux où sont gardés les cas douteux) avec une description de son état.

Document de travail Françoise Cahen

2 Un projet créatif progressivement transformé par les élèves

Le fait d'avoir souvent le choix parmi les sujets présentés a contribué au succès de ce projet, ainsi que la liberté laissée à chacun dans le choix du support de restitution. Assez vite, certains élèves sont venus me présenter eux-mêmes des idées de sujets auxquelles je n'avais pas pensé. Et très vite, ces travaux ont pris l'allure de « vraies-fausses archives » du livre, alors que je n'avais pas vraiment conçu les consignes dans cet esprit.

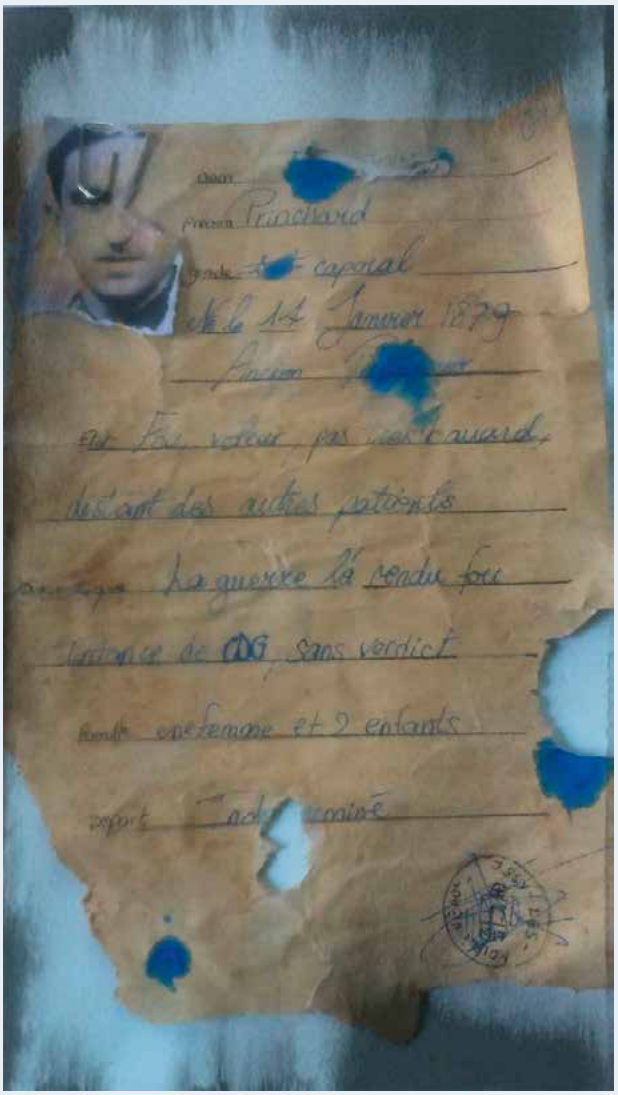


Fig. 2 : Fiche d'identité de Princhard réalisée par Cindy

www.scribaepub.info/play.html?ebook=4609&asset=55559133

Je mets en ligne au fur à mesure les réalisations des élèves qui s'y prêtent. Tous n'aiment pas les supports numériques et je ne les oblige pas à me rendre des travaux tapés, l'accès à l'informatique n'étant pas égal pour tous. Je prends en photo les réalisations qui ont un intérêt plastique.

A la fin de la séquence, je regroupe toutes les réalisations numériques ou numérisées et les insère dans un logiciel en ligne gratuit qui permet de fabriquer facilement des livres numériques sous format epub, un format qui per-

met ensuite assez facilement d'être consulté sur les smartphones. Il s'agit de Scripa epub. L'interface est en italien ou en anglais, non traduit, mais l'utilisation en est très simple. Voici le livre obtenu : www.scribaepub.info/play.html?ebook=4609&asset=55559125

Fig. 3 : La couverture du livre numérique réalisée par Léa

www.scribaepub.info/play.html?ebook=4609

En fin d'année scolaire, alors que la lecture du roman sera plus lointaine, revoir ces réalisations sera une façon originale pour les élèves de parcourir le livre de Céline et de le réviser en vue du bac.

3 L'étude de l'œuvre en classe à l'aide de Padlet

Parallèlement, en classe, après l'étude de l'incipit du *Voyage*, nous faisons connaissance avec Louis-Ferdinand Céline par l'intermédiaire d'exposés, sous la forme de diaporamas préparés par les lycéens en classe. Il est essentiel pour moi que les élèves, dès le départ, soient aussi informés des aspects les plus troubles et détestables de la personnalité du romancier. Les archives de l'INA nous permettent aussi de le voir interviewé, et de l'écouter parler. Nous écoutons aussi une interview de Fabrice Luchini, qui parle très bien de Céline. Plus tard, en cours de séquence, nous regarderons des extraits de son spectacle.

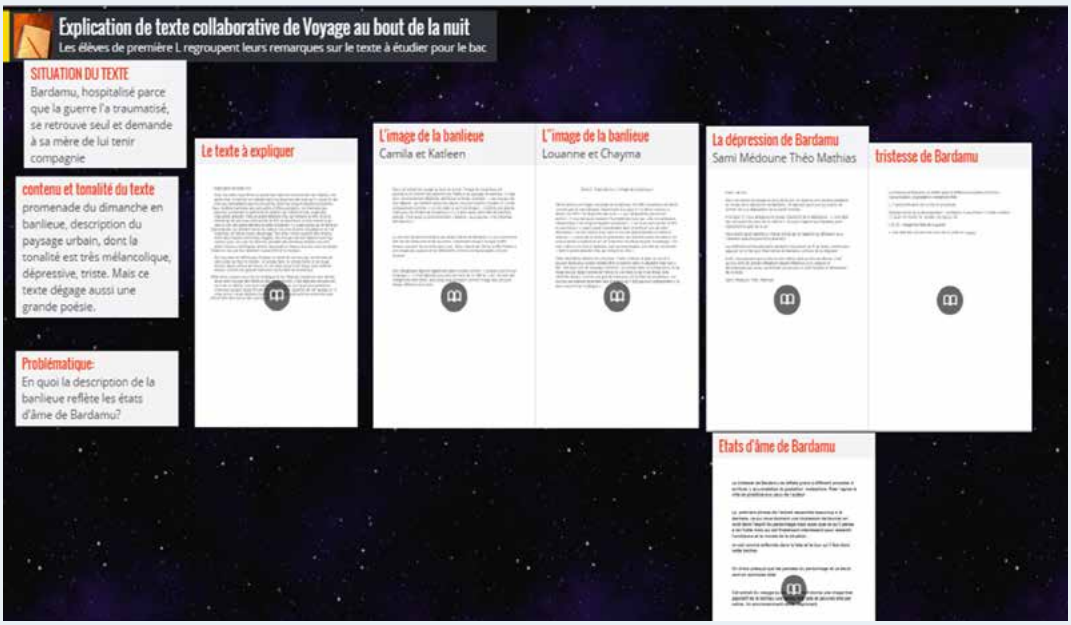
Les premières lectures analytiques, en classe, se déroulent bien : je les prévois au rythme du programme de lecture et des travaux créatifs rendus par les lycéens. La plupart du temps, je me sers de Padlet, un outil numérique de travail collaboratif, au moins à un moment de notre lecture analytique : ce support me permet de recueillir autour du texte les idées de tous les élèves. Ensuite, nous pouvons les reprendre pour les organiser. A ce moment de l'année, je dispose encore d'un vidéoprojecteur et de quelques ordinateurs portables. Cela me permet de projeter en temps réel les idées des élèves qui viennent s'inscrire au tableau autour du texte.

Fig. 4 : Exemple de l'utilisation de Padlet pour construire ensemble la lecture analytique

Capture d'écran Françoise Cahen

Parfois, en salle informatique, je l'utilise aussi différemment : plusieurs groupes s'en servent pour développer par écrit tout un axe de commentaire. Padlet change énormément mes pratiques, je peux en diversifier les utilisations : partir de petites remarques écrites dispersées sur Padlet pour en faire un support pour le partage oral, ou bien au contraire, partir d'un échange oral et envoyer les élèves sur Padlet pour qu'ils transposent et développent à l'écrit ces premières réactions orales. A la fin, je peux parfois constituer une sorte de puzzle, par copier-coller à partir de leurs réalisations, et bâtir un commentaire écrit réellement collectif que je leur distribue.

Fig. 5 : Exemple de l'utilisation de Padlet pour s'entraîner à rédiger la lecture analytique



Capture d'écran Françoise Cahen

L'étude de *Voyage au bout de la nuit* se prête bien aux spécificités du programme de première L, notamment parce qu'il est facile d'établir des liens entre le roman de Céline et l'Humanisme. J'ai choisi d'intégrer aux lectures analytiques le passage du roman où Céline se moque de Montaigne et je fais lire aux élèves à cette occasion les textes d'origine, de Montaigne et de Plutarque, qui ont permis cette satire : c'est aussi l'occasion d'aborder le thème de la réécriture. Nous intercalons un petit groupement de textes argumentatifs sur les écrivains et la guerre, avec un extrait des *Essais* et de *Gargantua*, pour nous demander à cette occasion si Céline, à sa manière, n'était pas à cette époque de sa vie une sorte d'écrivain humaniste.

4 Le réseau social des personnages sur Facebook

En milieu de séquence, je consacre une séance de deux heures à la transposition du roman de Céline sur Facebook. C'est une expérience pédagogique que j'ai déjà menée les années précédentes, par exemple avec *Bel-Ami*[1] de Maupassant ou autour de la Querelle des Anciens et des Modernes[2]. Cela me permettra de voir qui s'est bien investi dans sa lecture, quels sont les élèves les plus en difficulté, et peut-être de les intéresser davantage à l'intrigue du roman. Je m'y prends à l'avance pour créer des comptes fictifs pour les différents personnages. Selon l'importance du personnage, le nombre d'élèves responsables du compte varie : quatre élèves « solides » sont responsables de Bardamu, alors qu'un seul fera évoluer Alcide. Les élèves complètent le compte du personnage (photo et éléments de son profil) et écrivent des statuts correspondant à des étapes importantes du livre. Ils créent ensuite des interactions entre les personnages.

Fig. 6 : Le compte Facebook de Ferdinand Bardamu

www.facebook.com/profile.php?id=100010363241200

[1] « Veux-tu être mon Bel-Ami ? » : http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1784, travail mené en 2010

[2] « Rejouer la Querelle des Anciens et des Modernes sur Facebook » : http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1902, travail mené en 2013

La séance se déroule assez bien, mais il me faut réfréner la spontanéité des élèves. Ils sont tous tellement absorbés par l'activité qu'ils ne sortent pas en récréation, entre les deux heures. Une grosse déception m'attend le lendemain : le réseau social a repéré l'anomalie de la connexion simultanée de tous ces nouveaux comptes et les a suspendus. Seuls un ou deux personnages n'ont pas disparu. Ce n'est pas si grave – cela ayant fonctionné correctement durant les deux heures de l'atelier. J'étais véritablement satisfaite de voir que, par ce biais, quelques élèves en échec avaient trouvé de l'intérêt à l'étude du livre[3]. Depuis cette aventure, j'ai trouvé une solution pour créer la page Facebook d'un personnage fictif de façon légale : il faut non pas créer un nouveau compte, comme je l'avais toujours fait, mais « créer une page ».

La majorité des élèves n'a pas franchement aimé Céline ni même *Voyage au bout de la nuit*, car ils ont souvent trouvé l'œuvre trop sombre, l'évolution ultérieure de l'auteur révoltante. Mais mon but n'était pas qu'ils aiment tous forcément Céline ou son roman : je suis sûre qu'ils ont trouvé intéressante l'étude du livre et qu'ils ont été fiers de leurs réalisations mises en ligne. Ils m'ont demandé ensuite s'ils pourraient travailler de la même façon autour d'autres œuvres intégrales pendant l'année. Nous avons donc réalisé au deuxième trimestre un autre livre numérique autour des *Sonnets* de Louise Labé. Lancer l'année par un projet collectif de cette ampleur a permis d'instaurer une dynamique dans le travail de classe qui n'a jamais faibli au fil des trimestres, jusqu'au bac.

[3] Un reportage de Charlie Dupiot réalisé pour RFI dans notre classe pour cette occasion : http://fcahen.neowordpress.fr/2015/10/30/un-reportage-dans-notre-classe-de-premiere-l-sur-radio-france-international/

BILAN DE L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE

Le partage du travail avec le reste de la classe, la construction d'une œuvre collective et sa publication ont été rendus possibles par le numérique.

L'élaboration d'un livre en ligne, la multiplication des supports possibles pour travailler ont constitué une stimulation indéniable de la créativité des élèves.

Le numérique a permis aussi de garder en mémoire un travail accompli en début d'année : le travail collectif était toujours disponible en fin d'année au moment des révisions du bac et il reste, une fois l'année scolaire passée, un très beau souvenir de la vie de la classe. Nous avons eu quelques problèmes à maîtriser les nouveaux paramètres des usages de Facebook qui a durci depuis quelques années sa lutte contre les usurpations d'identité en laissant moins de souplesse pour des usages pédagogiques des comptes de personnages fictifs, mais la transposition du roman sur le réseau social a été l'un des moments les plus enthousiasmants de l'année pour les élèves.

Padlet, le blog de classe, ou bien le livre en ligne sont des outils divers qui ont pour point commun de permettre l'apprentissage de la collaboration. Au-delà de la formation littéraire des élèves, le développement de tels projets développe dans le groupe-classe une forme très positive de solidarité dans le travail.

FICHE N° 4

Twitter des haïkus dans le cadre de la liaison CM2-6e

Bruno Himbert, académie de Dijon

- **Cycle, niveau et thème de programme**[1]
  Sixième : « initiation à la poésie ».

- **Problématique**
  Comment permettre aux « petits scripteurs » de s'engager dans une activité d'écriture valorisante ?
  Comment conduire les élèves à produire une écriture numérique réfléchie ?
  Comment sensibiliser les élèves aux enjeux de la publication en ligne ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Identifier et pratiquer un genre poétique.
  Comprendre le fonctionnement d'un réseau social et les enjeux de la publication en ligne (EMI).

- **Objectifs méthodologiques**
  Rédiger un texte à partir d'une image.
  Apprendre à réviser un texte court.
  Élaborer une charte d'usage et la respecter.
  Utiliser un réseau social.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Réseau social *Babytwit*.
  Encyclopédie en ligne *Wikimini*.
  Aide orthographique en ligne *Language Tool*.
  Traitement de texte *LibreOffice Writer*.
  Éditeur de cartes mentales en ligne *Mindmaps*.
  Chariot de tablettes numériques *Sqool*.
  PC et vidéoprojecteur.

- **Évaluation des compétences du socle commun**[2]
  Tous les domaines de la maîtrise de la langue (lire, dire, écrire) ont été sollicités.
  Tous les domaines de la maîtrise des technologies numériques l'ont également été :
  - s'approprier un environnement numérique de travail
  - adopter une attitude responsable
  - créer, produire, traiter, exploiter des données
  - communiquer, échanger.

  Les compétences sociales et civiques ont été aussi mises en oeuvre particulièrement le domaine « Avoir un comportement responsable ».

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Découvrir le genre du haïku.
  2. Élaborer une charte sur l'usage d'un réseau social.
  3. Ecrire, publier et inter-réagir sur le réseau social.

- **Pistes d'évaluation**
  Évaluation par les pairs sur le réseau social (mentions « J'aime »).
  Sélection des haïkus publiés dans le recueil final du concours.

ÉDU'Bases
- La dictée négociée sur un réseau social : la Twictée (Grenoble, 2016).
- Écrire, publier, communiquer sur un réseau social scolaire (Dijon, 2015).

[1] Programme de 2008, en vigueur au moment de la mise en œuvre de l'activité.

[2] Texte de 2006, en vigueur au moment de la mise en œuvre de l'activité.

Chaque année au mois de mars, le concours *Tw'haïku*, animé par Jonathan Tessé, conseiller DANE au rectorat de Dijon, propose aux classes des écoles et des collèges de toute la France de publier des haïkus en réponse à des images diffusées sur le réseau social *Babytwit*. Ce service de microblogue, qui permet à ses utilisateurs de poster de courts messages limités à 140 caractères, offre un espace de publication hébergé en France et vierge de toute pollution publicitaire. Il est donc particulièrement adapté aux usages scolaires.

Le concours *Tw'haïku* peut être l'occasion de mettre en œuvre une activité d'écriture accessible à tous les élèves, quelles que soient leurs compétences dans la maîtrise de la langue, et motivée par un véritable processus de communication. Il permet de les initier aux usages du numérique et de les conduire à réfléchir aux enjeux de la publication en ligne. Il peut aussi être un moyen de faire vivre la liaison école-collège de manière vivante et interactive.

Les activités présentées ci-après ont été conduites dans le cadre de ce concours, à l'aide d'un chariot de tablettes numériques, avec deux classes de 6e d'un collège rural de Saône-et-Loire, sur une durée d'un mois.

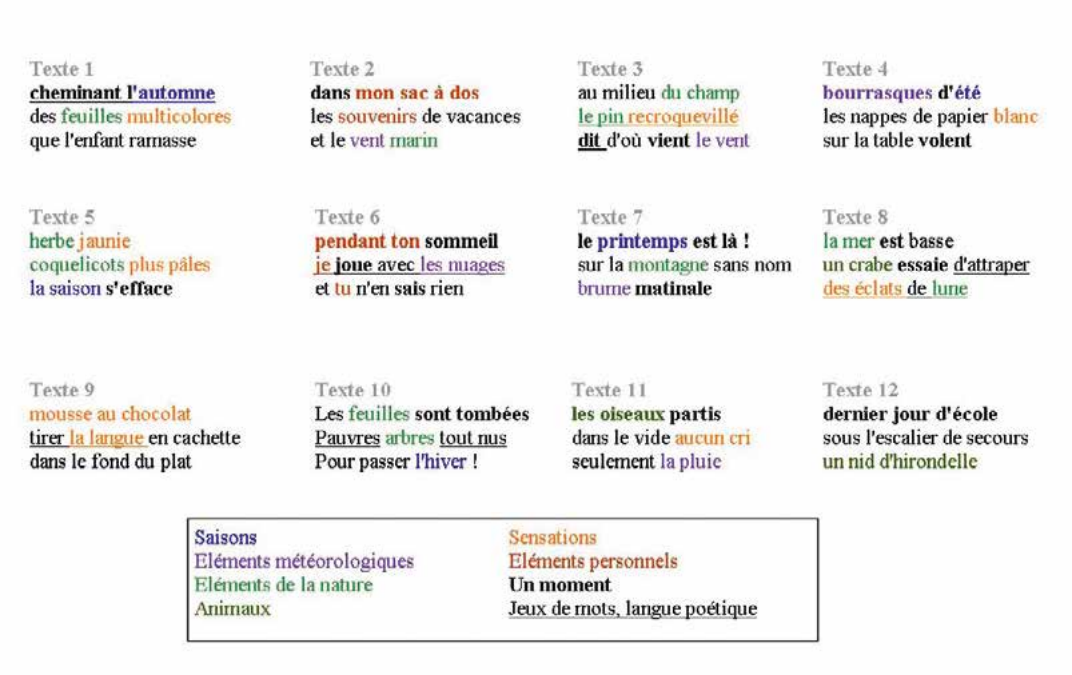
Fig. 1 : Les tablettes des élèves connectées à *Babytwit*.

Photo : Bruno Himbert

1 Identifier et définir le genre du haïku

Chaque classe a d'abord découvert un corpus de haïkus diffusé à l'aide d'un traitement de texte et d'un vidéoprojecteur puis elle a formulé des hypothèses sur leur règle d'écriture. Ce corpus était partagé entre différents groupes d'élèves qui ont rapidement repéré les caractéristiques formelles communes de tous ces textes ; ils ont été également conduits à identifier les thèmes et champs lexicaux récurrents, les jeux sur le sens ou la forme des mots, la visée commune de tous ces poèmes, qui cherchent en quelques vers à saisir un moment d'une présence au monde dans son intensité. Le vidéoprojecteur et les outils graphiques du traitement de texte (gras, souligné, couleurs) ont permis de partager aisément ces trouvailles et d'identifier un genre poétique dont le professeur a pu alors introduire le nom.

Fig. 2 : Le corpus de haïkus légendé.

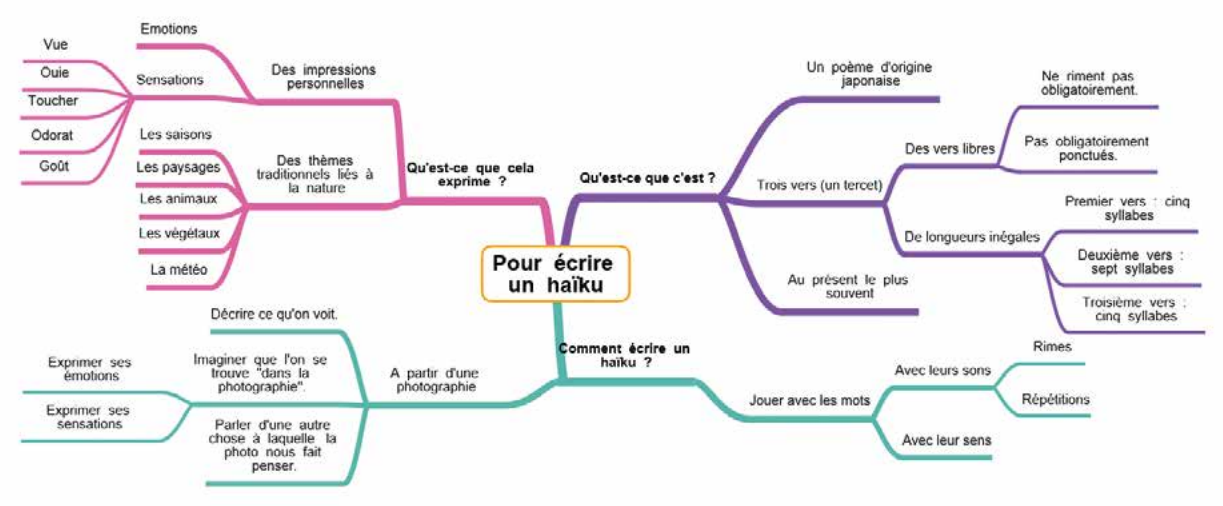


Document de travail Bruno Himbert

Afin de valider les hypothèses formulées sur la règle d'écriture du haïku, les élèves ont dû, au cours d'une deuxième séance, conduire une recherche documentaire dans l'encyclopédie en ligne *Wikimini* à l'aide des tablettes numériques. Celle-ci leur a aussi permis de compléter leur découverte de ce genre poétique en inscrivant son origine dans un contexte historique et géographique. Au cours d'une séance ultérieure, les élèves ont dû associer des haïkus et des images qui avaient été le support de leur écriture (au cours des sessions précédentes du concours *Tw'haïku*) ; cela a été l'occasion de tenter de comprendre et d'expliciter la manière dont ces textes avaient été écrits. Puis les élèves ont dû rédiger un premier haïku à partir d'une image vidéoprojetée. Il s'agissait de les préparer progressivement à l'activité qui allait leur être demandée dans le cadre de *Tw'haïku*.

Tout au long de cette phase de découverte, une carte mentale a été collectivement élaborée à l'aide d'un service en ligne (*Mindmaps*) et d'un vidéoprojecteur.

Fig. 3 : La carte mentale élaborée collectivement avec *Mindmaps* : « Pour écrire un haïku »



Capture d'écran de la carte mentale, Bruno Himbert

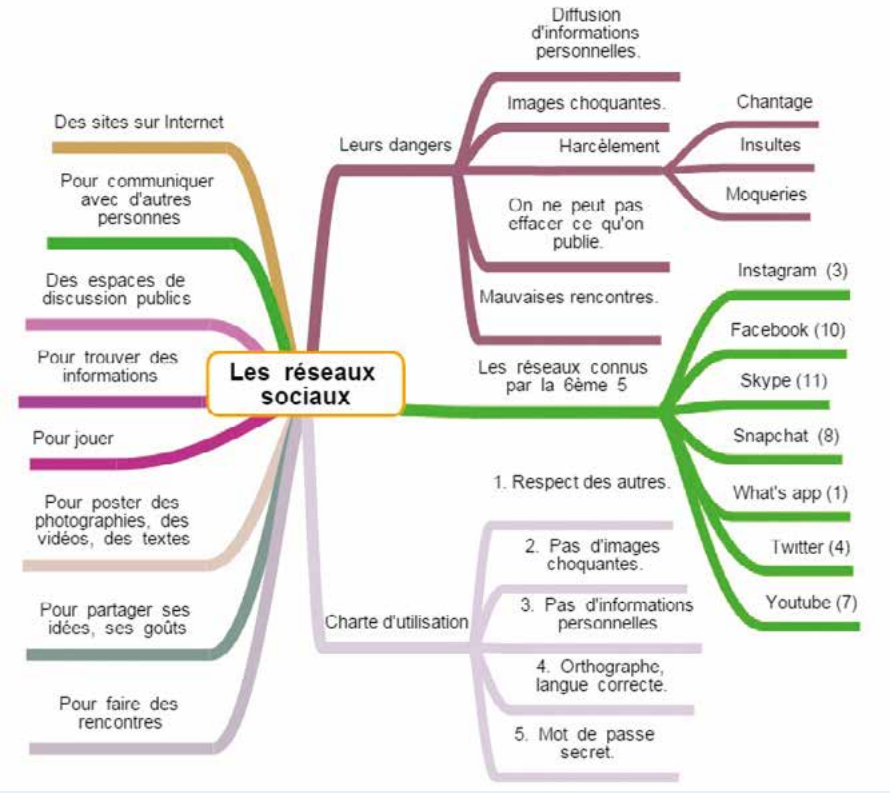
Parallèlement à cette découverte du haïku en lecture et en écriture, la classe a commencé à construire une réflexion sur les réseaux sociaux.

2 Élaborer une charte sur l'usage d'un réseau social

Cette réflexion s'est nourrie de différents matériaux : article de presse, vidéo explicative relative à *Facebook* mais aussi, et d'abord, de l'expérience qu'avaient déjà les élèves dans l'utilisation des réseaux sociaux.

Une carte mentale, support de la trace écrite collective de la classe a été ainsi élaborée (à l'aide du service en ligne *Mindmaps*). Elle témoigne d'une pratique des réseaux sociaux déjà existante dont l'importance m'a surpris moi-même dans cette classe de 6e : à droite, la branche verte liste les réseaux sociaux que les élèves utilisent et le nombre de ses utilisateurs dans la classe (44 au total pour ce groupe de 24 élèves). Les branches figurant à gauche de la carte ont été également rédigées à partir des connaissances que les élèves avaient déjà dans ce domaine, le but étant de définir un réseau social et d'expliquer à quoi il peut servir.

Fig. 4 : La carte mentale réalisée avec *Mindmaps* : « Les réseaux sociaux ».



Capture d'écran de la carte mentale, Bruno Himbert

A partir de la lecture d'un article du magazine *Okapi* de février 2015 intitulé « Les réseaux sociaux au banc d'essai », les élèves ont été invités à rédiger une phrase argumentative que leurs parents pourraient formuler pour leur interdire d'utiliser ces réseaux sociaux. En effet, sous couvert de les présenter, cet article, vise en réalité à sensibiliser les jeunes à leurs dangers. C'est également le cas de la vidéo « Pourquoi Facebook est-il interdit au moins de treize ans ? » visionnée par la classe sur le site de *France TV Education*.

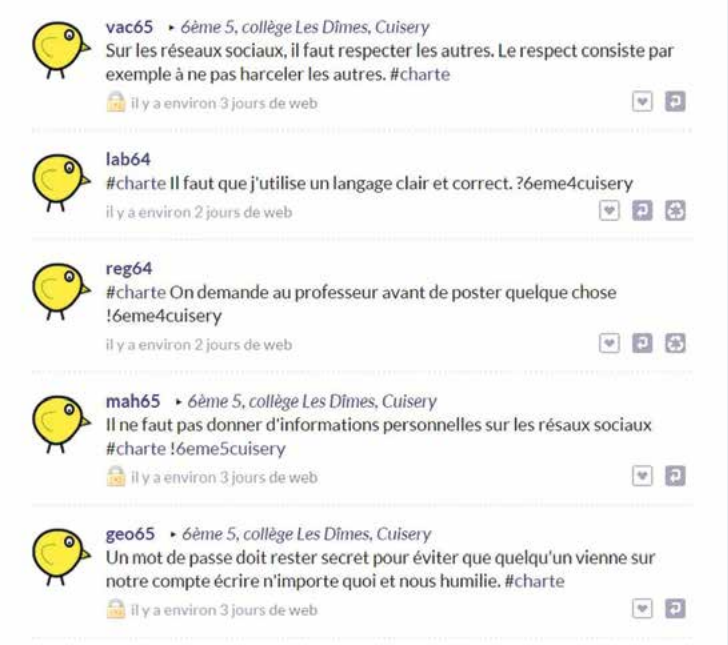
Après avoir consulté ces ressources, les élèves ont donc été en mesure de faire la liste de ces dangers sur une branche de la carte. Puis j'ai demandé à la classe quelles règles d'usage il serait nécessaire de mettre en place pour s'en prémunir dans notre utilisation de *Babytwit*. Nous avons noté ces idées sur la branche intitulée « charte d'utilisation » de la carte mentale.

Au cours de cette séance, les élèves ont également découvert l'interface de *Babytwit* et ses contraintes d'écriture, puisque je le leur ai présenté comme illustration de ce qu'est un réseau social à l'aide du vidéoprojecteur.

A la suite de cette séance de découverte des réseaux sociaux et de réflexion sur leurs usages, les élèves devaient rédiger à la maison, au crayon à papier, sur une grille limitant à 140 le nombre de caractères utilisés, un message exprimant de manière explicite une des cinq règles devant constituer la charte d'utilisation de *Babytwit*. Une partie de la séance suivante a été consacrée au travail individuel d'amélioration de ce message. Puis à l'aide des tablettes numériques, les élèves ont appris à se connecter sur le réseau social *Babytwit*, à y paramétrer le compte que je leur avais préalablement créé, à s'abonner à un groupe privé ; ils ont publié le twit qu'ils avaient rédigé tout en apprenant à utiliser la syntaxe de ce réseau social : comment utiliser un *mot-balise* (ou *hashtag*) – ici le mot « charte » - pour marquer un message et le retrouver facilement ; comment publier à l'intérieur d'un groupe privé.

Une fois l'ensemble de ces twits publié, les élèves les ont lus sur le réseau social et ils ont sélectionné à l'aide de la fonction « J'aime » le twit qui leur paraissait le plus explicite pour chacune des cinq règles de la charte ; j'ai ensuite moi-même réuni ces twits dans mes favoris à l'aide de la fonction « J'aime », les ai publiés dans l'espace public de *Babytwit* et imprimés afin d'en faire une affiche pour la classe.

Fig. 5 : La charte d'usage de *Babytwit* constituée des twits rédigés et sélectionnés par les élèves.



Capture d'écran sur le site *Babytwit*

3 Écrire, publier et inter-réagir sur le réseau social

Ainsi préparés à l'usage de *Babytwit* et à l'écriture de haïkus à partir d'images, les élèves ont pu participer au concours *Tw'haïku* : pendant quatre semaines, ils ont rédigé et publié des haïkus à partir d'une photographie diffusée chaque lundi sur le réseau social par Jonathan Tessé, conseiller DANE en charge du projet *Tw'haïku* au rectorat de Dijon.

Dès la première activité d'écriture sur *Babytwit*, consacrée à sa charte d'utilisation, j'avais mis en place un processus de rédaction et de publication exigeant qui a été maintenu tout au long de la séquence :

- d'abord, les élèves devaient rédiger leur twit au crayon à papier et me le présenter ;
- ensuite, à partir de mes annotations, ils devaient améliorer leur texte en utilisant éventuellement les dictionnaires papier de poche à disposition dans la classe et/ou *LanguageTool*, site qui propose une aide orthographique en ligne auquel ils avaient accès grâce à la tablette numérique ;
- une fois ce travail d'amélioration effectué, ils devaient obtenir mon autorisation pour recopier le texte à l'encre dans sa version finale manuscrite, en utilisant l'écriture cursive ;
- si cette copie ne comportait aucune erreur, je les autorisais à saisir leur texte à l'aide de la tablette numérique sur *Babytwit* ; mais en application de la charte élaborée ensemble, les élèves devaient me demander une dernière validation avant de publier effectivement leur twit sur le réseau social.

Cette procédure, assez lourde à décrire ici, est en réalité devenue rapidement routinière, chaque élève étant mobilisé sur son travail, le professeur allant de l'un à l'autre pour permettre à chacun d'avancer à son rythme dans ce processus de publication.

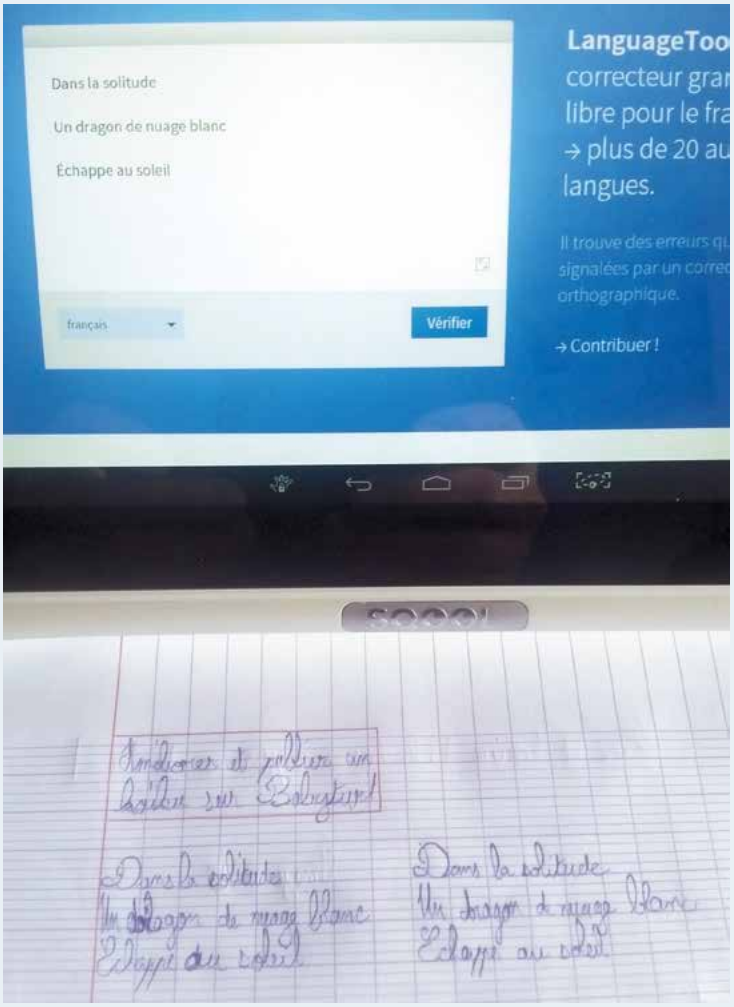


Fig. 6 : L'activité associe l'écriture manuscrite et l'écriture numérique.

Photo : Bruno Himbert

Ce travail exigeant de l'écriture courte, les élèves ont pu en faire également l'expérience, dans sa dimension poétique. La rédaction des haïkus s'est en effet articulée avec l'étude de la langue intégrée dans la séquence : travail du lexique notamment sur les antonymes, les paronymes, les homonymes, le sens propre et le sens figuré. Ainsi, aux contraintes imposées par le concours, j'ajoutais chaque semaine une consigne d'écriture liée au travail que nous avions produit en étude de la langue.

Un des intérêts pédagogiques de l'usage du réseau social était bien d'inscrire l'écriture dans un processus de communication réelle. Les élèves en ont fait l'expérience dans leur activité de production, puisqu'ils écrivaient pour d'autres lecteurs que leur professeur, mais aussi en réception puisqu'ils participaient au choix des haïkus publiés dans l'espace public du concours *Tw'haïku* : en effet le règlement de celui-ci limite à cinq le nombre de poèmes que chaque classe peut proposer pour chaque image support de l'écriture.
Pour pouvoir sélectionner les cinq haïkus diffusés dans l'espace public du concours parmi les textes écrits de mes classes de 6e, j'ai créé pour chacune d'entre elles sur le réseau social des groupes privés, espaces de publication

qui nécessitent d'y être abonnés pour pouvoir lire les twits qui y sont diffusés. Puis j'ai demandé aux élèves de chaque sixième de publier leurs haïkus dans le groupe de l'autre classe.

La fonction « Favori » ou « J'aime » permet à tout utilisateur de *Babytwit* de sélectionner et de retrouver dans une rubrique dédiée de son compte les twits qu'il marque à l'aide de cette fonction. Ainsi chaque classe, destinataire des haïkus de l'autre classe, a pu sélectionner les cinq haïkus qui lui semblaient les plus réussis et dignes d'être publiés. Il ne restait alors plus qu'à identifier les cinq poèmes ayant reçu le plus de mention « J'aime » pour les diffuser dans l'espace public du concours.

Cette activité de sélection a aussi été l'occasion de travailler l'expression orale, chaque élève étant invité par la suite à expliciter les raisons de son choix. Cette interaction permanente entre l'écriture et la lecture a créé une émulation, favorisée encore par l'intervention d'autres lecteurs abonnés aux groupes privés de mes classes : les échanges des élèves avec une classe de CM2 du secteur de recrutement du collège ont ainsi permis de faire vivre modestement la liaison école/collège.

Fig. 7 : Les élèves de l'école primaire de Loisy commentent un haïku de la classe.

Capture d'écran sur le site *Babytwit*

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Les 13/19 ans sont aujourd'hui équipés à 92 % d'un accès internet quasi-continu et ils utilisent en moyenne 12 réseaux sociaux ; or leurs usages n'y sont que rarement encadrés et ils appréhendent l'utilisation des outils de communication dans l'espace public de manière complètement empirique. Il y a donc là nécessité d'un apprentissage.

La classe de 6e peut en être le moment opportun puisque les élèves s'apprêtent à entrer dans l'adolescence et qu'ils ont besoin d'être conduits progressivement vers l'autonomie dont ils ne manqueront pas de disposer assez rapidement.

À travers l'élaboration et le respect d'une charte d'usage, l'activité présentée a permis d'identifier, de verbaliser et d'expliciter les enjeux de la publication en ligne, afin de conduire les élèves vers un usage autonome du réseau social comme lecteurs, producteurs et diffuseurs de contenus. Le travail, entièrement effectué en classe au début de la séquence, a été ensuite en partie produit à la maison et pour la quatrième et dernière image, les élèves qui le souhaitaient ont pu twitter leurs haïkus de chez eux, ce que nombre d'entre eux ont fait, en respectant la charte d'usage qui avait été élaborée.

Sur le plan de l'écriture, l'usage du clavier, lorsqu'il n'est pas encadré, loin de réduire, comme le pensent les élèves, les erreurs d'orthographe, a une nette propension à les multiplier : chacun d'entre nous a pu d'ailleurs en faire l'expérience dans son usage personnel comme dans ses usages pédagogiques de l'écriture numérique. Par ailleurs, l'instantanéité induite par l'utilisation d'un réseau social, le format court du twit, le caractère dématérialisé de l'écriture sur écran étaient autant d'incitations pour les élèves à céder à la facilité du clic.

La routine d'écriture contraignante mise en place tout au long de la séquence articulait pratiques manuscrites et pratiques numériques dans l'élaboration de textes limités à 140 caractères : elle a permis aux élèves de prendre conscience que l'écriture courte, pour être suffisamment dense, efficace, signifiante doit être travaillée et révisée. Elle les a conduits à développer un rapport au numérique moins impulsif et plus réfléchi. Écriture manuscrite et écriture numérique se sont ainsi imbriquées, motivées et enrichies mutuellement.

RENVERSER LES PERSPECTIVES

Un espace pédagogique repensé (cycle 4, 4e)

Marie Soulié, académie de Bordeaux

FICHE N° 5
Renverser les perspectives : un espace pédagogique repensé

Marie Soulié, académie de Bordeaux

- **Cycle, niveau et thème de programme**
  Cycle 4, 4e : la poésie lyrique (programme en vigueur lors de la mise en œuvre de l'activité)

- **Problématique**
  Comment mettre les élèves en activité dans un dispositif de classe inversée en repensant l'espace et le temps de travail ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Élaborer une interprétation autonome d'un texte littéraire en utilisant les ressources mises à disposition dans l'espace classe.

- **Objectifs méthodologiques**
  Savoir lire et exploiter les ressources.
  Savoir lire et suivre un plan de travail.
  Savoir utiliser les outils numériques conduisant aux ressources (réalité augmentée, qr codes, questionnaires en ligne).

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Capsule vidéo de « mise en bouche » : https://padlet.com/marie34/methodeinversee.
  Lecteur de Qr codes et de réalité augmentée.
  Une application de mindmapping.
  Une application de nuages de mots.
  Une application d'infographie.

- **Évaluation des compétences du socle commun**
  Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
  - Communiquer à l'oral le résultat des recherches de son groupe
  - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter
  - Adopter une attitude critique.

  Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
  - Collaborer entre pairs et échanger ses connaissances
  - Construire son savoir de manière autonome
  - Apprendre à s'organiser dans son travail.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Espace « hors la classe »
  2. Espace classe repensé :
  - phase d'interaction
  - phase de construction
  - phase de mise en commun
  - phase de production

  3. Espace personnel de l'élève

- **Pistes d'évaluation**
  Vérification de la compréhension du texte grâce :
  - au plan de travail renseigné par l'élève et vérifié par l'enseignant (voir étape 2b) ;
  - à la restitution orale devant la classe (voir étape 2c).

ÉDU'Bases
- Tablettes en Lettres : pistes et outils pour la classe inversée (Reims, 2016)
- Résultats d'une recherche de fiches avec utilisation de tablettes en lettres : http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres/index.php?commande=chercher&id_tic=26

La pratique de la classe inversée insiste sur la mise en activité des élèves. L'espace classe est le lieu privilégié pour cette transmission. L'apprenant, autonome dans son parcours, va devoir collaborer avec ses pairs afin de construire son savoir. Il apprendra à aller chercher des ressources, à les exploiter afin de rendre compte à son professeur, à son groupe ou à l'ensemble de la classe.

Dans une telle pratique, l'enseignant devient donc un guide et peut différencier plus facilement et répondre aux besoins des élèves avec plus de souplesse.

Inverser sa classe n'implique pas seulement un changement de postures (élèves-professeur) mais engendre également des changements dans l'organisation de l'espace classe et dans la gestion du temps scolaire.

Je vous propose d'explorer au plus près ces modifications en suivant le parcours d'une classe de 4e (séance de deux heures) lors d'une lecture analytique du poème de Victor Hugo, « Demain dès l'aube ».

Fig. 1 : Inverser sa classe n'implique pas seulement un changement de postures (élèves-professeur) mais engendre également des changements dans l'organisation de l'espace classe.

Montage réalisé par Marie Soulié

1 Espace « hors la classe »

De chez lui ou au collège sur son temps libre, l'élève est invité à visionner une capsule de deux minutes servant de point d'accroche sur la notion abordée au cours suivant. J'ai décidé de ne pas rendre obligatoire cette activité mais je me suis rendue compte avec le temps que la plupart des élèves visionnaient la capsule. Pourquoi les élèves regardent-ils la capsule alors que rien n'est obligatoire ?

Après les avoir interrogés, j'ai pu lister les réponses suivantes :
- ne pas visionner la capsule les retarde sur le plan de travail qui leur est proposé plus tard en classe
- la capsule est courte et dynamique : elle éveille juste leur curiosité en s'appuyant sur leur sens de l'observation.

Systématiquement, je joins à la capsule un formulaire Google[1] pour vérifier qu'il n'y a pas eu de problème de connexion.

Dans le formulaire, il y a trois questions :
1. Quel est ton nom ?
2. De quoi parle la capsule ?
3. As-tu des questions ?

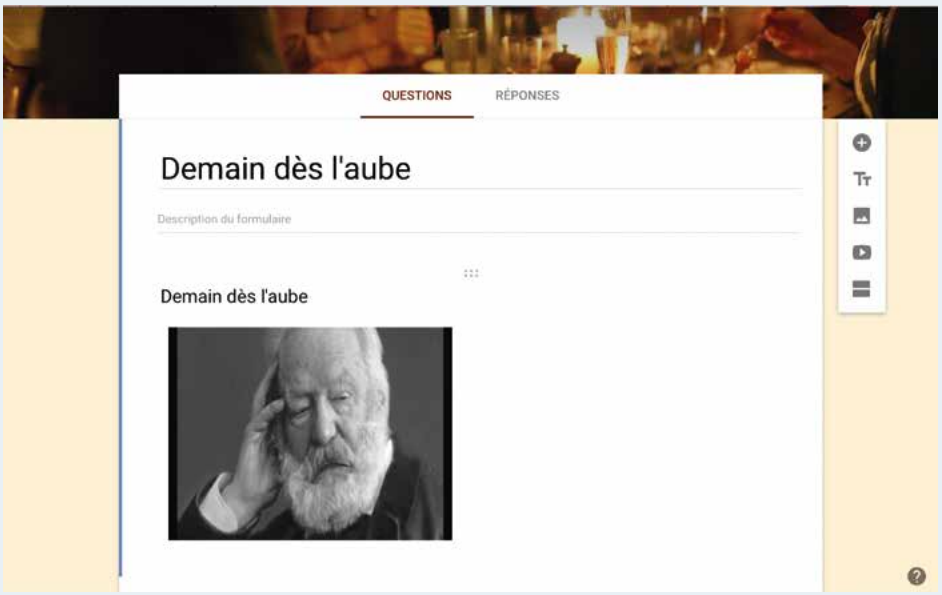


Fig. 2 : Un exemple de capsule et de questionnaire que j'ai proposés à ma classe.

https://goo.gl/forms/hDD8bzJ0zZpIQrkQ2

En lecture analytique, la capsule met en voix le texte afin de régler les problèmes liés à la lecture. La vidéo peut être également légendée et l'image qui défile peut également faciliter la compréhension. Cette capsule est créée avec l'application gratuite (web ou tablettes) Adobe Spark Vidéo[2].

[1] https://goo.gl/forms/hDD8bzJ0zZpIQrkQ2

[2] https://spark.adobe.com/

2 Espace pédagogique repensé

Le lendemain, les élèves vont devoir collaborer et construire ensemble. J'ai dû rapidement adapter la disposition des bureaux à ce type de travail. J'ai commencé dans un premier temps par constituer des îlots puis, assez vite, je me suis débarrassée de mon bureau qui était devenu inutile.

L'espace projection est doublé pour faciliter l'accès aux informations (deux écrans reliés). Nous disposons également d'une valise de dix tablettes. Je mets à disposition une tablette par îlot que je positionne sur un plateau tournant au centre des tables afin que personne ne s'approprie la tablette.

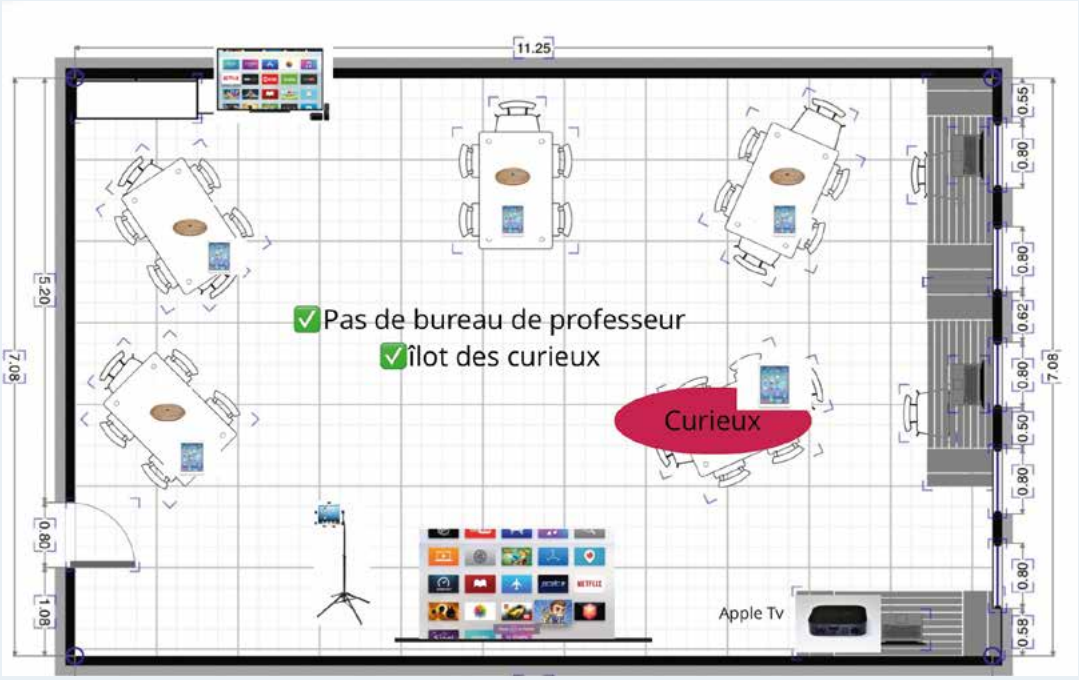


Fig. 3 : Nouvelle disposition de la classe.

Quatre grandes phases vont ensuite structurer le cours.

- **Phase d'interaction**
  Les élèves sont répartis en groupe et discutent de la notion entre eux. Cette étape est très intéressante car certaines erreurs sont corrigées grâce à cet échange entre pairs. Par exemple, lors de cette séance, un élève était persuadé que le poète allait se suicider et c'est dans l'échange qu'il a pu corriger son erreur. (https://vimeo.com/122951248[3])

  Là encore, l'espace va jouer un rôle. L'accès aux capsules est accessible via des Qr codes affichés sur les murs de la classe. Les élèves munis de leur téléphone ou d'une tablette de la valise pédagogique peuvent scanner à tout moment le code et revoir la vidéo.

[3] https://vimeo.com/122951248

Fig. 4 : L'accès aux capsules est accessible via des Qr codes affichés sur les murs de la classe. Les élèves munis de leur téléphone ou d'une tablette de la valise pédagogique peuvent scanner à tout moment le code et revoir la vidéo.

https://goo.gl/forms/hDD8bzJ0zZpIQrkQ2

Un autre groupe est constitué d'élèves « curieux ». Ils ont tous posé une question sur le formulaire qui accompagnait la capsule. Je prends alors le temps dans cet îlot des « curieux » de répondre à leurs questions. Je peux déjà leur donner quelques conseils sur le plan de travail que je vais leur distribuer à l'étape suivante.

- **Phase de construction : tâche complexe et plan de travail**
  Nous abordons ensuite la notion par la réalisation d'une tâche complexe, qui permettra par la suite de formaliser la leçon. Je distribue à ce stade un plan de travail qui les conduira progressivement à la production.

  Ce plan de travail est un document papier enrichi de Qr codes que l'élève va coller dans son cahier. Ce parcours alternant temps collectifs et temps individuels se présente sous forme d'itinéraire proposant des activités et des ressources de difficultés différentes. L'élève choisit lui-même sa route en fonction des activités proposées.
  Sur le plan, une indication de temps est précisée mais l'élève s'organise comme il le souhaite.

  Une grand part d'autonomie lui est accordée. En effet, il peut revenir en arrière, demander de l'aide, activer les coups de pouce, réaliser les tâches bonus…
  À la fin du parcours, l'élève est invité à rédiger un bilan où il notera ce qu'il a retenu.

  Dans cette séance, j'ai demandé aux élèves de se renseigner sur la vie de Victor Hugo et notamment sur l'accident de sa fille Léopoldine. Ils avaient à consulter un site et à répondre individuellement à un questionnaire .
  Un temps de mise en commun était prévu sur le plan de travail puis un échange autour des éléments importants du texte.

  Chaque groupe rédige ensuite sur une application de *mindmapping* une carte heuristique[4]. Les élèves sont formés en début d'année à ce genre d'exercice.
  Les élèves complètent également la carte des îlots[5]. Elle joue le rôle de régulateur pour le groupe qui à la fin du cours identifie les points forts et points faibles de la séance.

[4] www.dropbox.com/s/9dktzvd6ly9pknj/Carte%20hugo.pdf?dl=0

[5] www.dropbox.com/s/s5v1w20h1pjxv3q/Carte%20%C3%AElots.png?dl=0

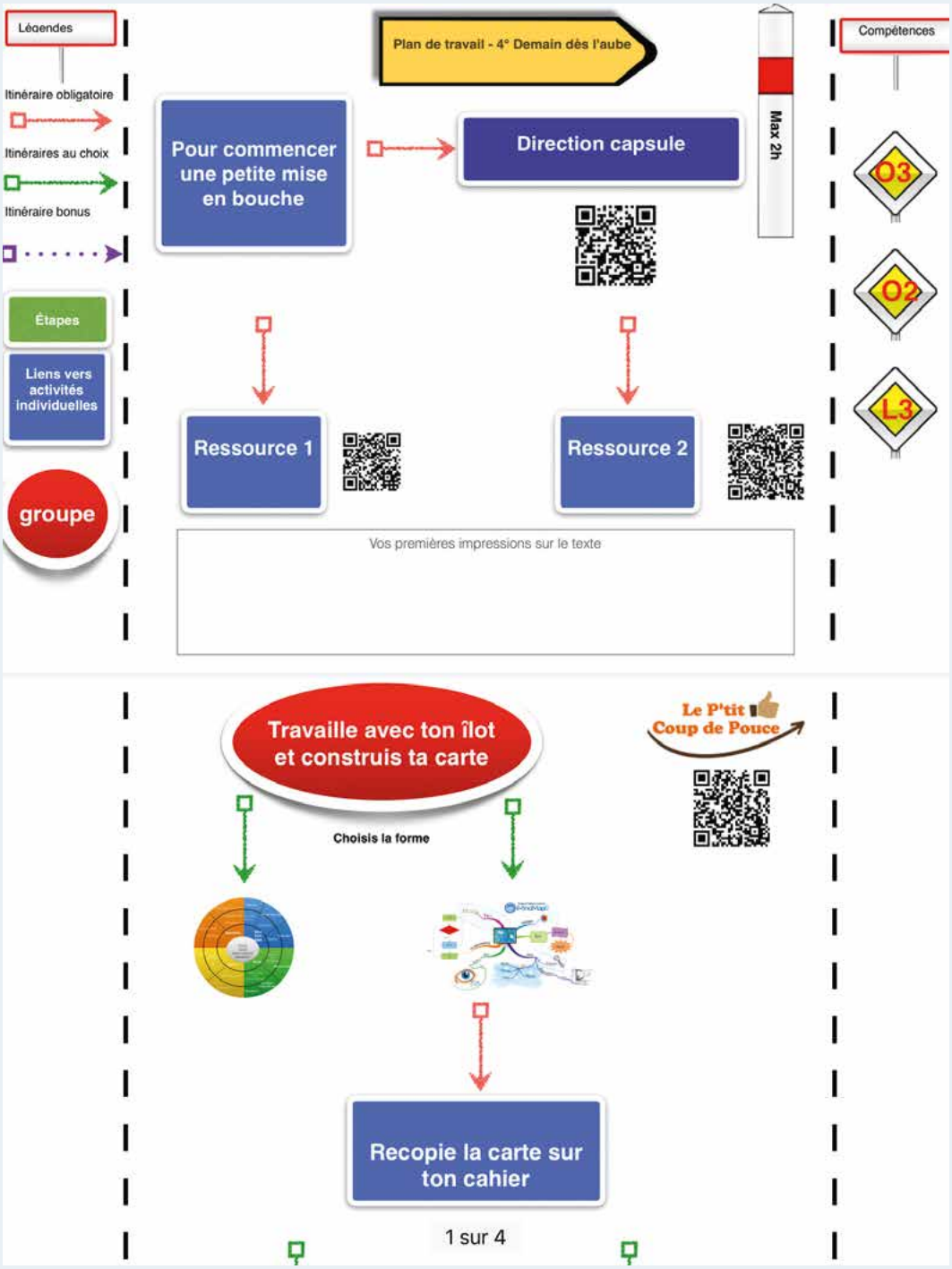


Fig. 5 : Voici le plan de travail enrichi de Qr codes proposé aux élèves. Chacun s'organise comme il le souhaite jusqu'au bilan final à rédiger.

Fig. 6 : Scannez ce Qr code pour accéder au plan de travail.

- **Phase de mise en commun**
  Un élève « rapporteur » est tiré au sort dans chaque groupe ; son rôle est d'expliquer sa production lorsque celle-ci est projetée devant la classe. Il y a donc une prise de parole en public mais la pression est moindre pour les élèves puisqu'ils présentent un travail de groupe et non individuel. Pour projeter le travail de chaque groupe, j'utilise un système de « recopie vidéo » double, ce qui permet de projeter la même image sur deux écrans. La carte est ensuite recopiée soit en classe, soit à la maison en fonction du temps.

- **Phase de production**
  Les élèves vont créer en groupe ou individuellement un « chef d'œuvre ». Celui-ci peut prendre plusieurs formes : production d'exercices, vidéo, podcast audio, poster, nuage de mots…Pour la trace écrite collaborative, j'utilise l'application Evernote.

  Il me semble primordial de rendre visible la production pour donner de la valeur au travail et générer ainsi du plaisir et de la fierté. Je mets donc en ligne les productions sur un blog « Mon cahier des chefs d'œuvre »[6].

  Dans cette séance, les élèves ont produit un nuage de mots et un poster pédagogique enrichi qui sera imprimé et affiché sur les murs de la classe.

3 L'espace personnel de l'élève : le cahier

Les élèves de mon collège ne possèdent pas de tablette personnelle mais ils peuvent lorsqu'ils le souhaitent enrichir leur cahier via la technique de la réalité augmentée et ainsi à partir de leur téléphone portable revoir de chez eux leur production numérique. L'application Aurasma permet de créer un lien entre une partie du cahier et la production. Cette application est gratuite et existe sur toutes les plateformes.

Par exemple, dans cette séance, certains élèves ont choisi de lier leur fiche de cours au portrait animé de Victor Hugo ou à un nuage de mots.

Fig. 7 : L'image ci-contre est interactive. Si vous souhaitez voir apparaître la production de l'élève : 1. téléchargez l'application Aurasma ; 2. recherchez et abonnez-vous à la chaîne Argote ; 3. scannez avec Aurasma l'image ci-contre pour voir le résultat.

[6] http://cahiercollege.blogspot.fr/

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Ce que j'ai pu observer depuis que j'ai mis en place cette classe inversée est l'impact qu'a cette pédagogie sur le dynamisme de la classe. Les élèves aiment découvrir par eux-mêmes et rendre compte de leur travail. Les élèves qui ont des difficultés sont plus motivés car ils sont actifs. Ils sont accompagnés par le professeur qui n'est plus en face mais à côté d'eux. Les bons élèves sont motivés car on peut aller plus loin et leur proposer des travaux plus aboutis notamment dans la phase de production.

Mais ce genre de pédagogie bouleverse considérablement les postures. Le professeur doit beaucoup travailler en amont du cours afin de préparer sa capsule et surtout trouver une idée de tâche complexe. En classe, ce sont les élèves qui travaillent sous le contrôle du professeur, guide et régulateur.

FORMER AUTREMENT ET À D'AUTRES PRATIQUES

Hackathon pédagogique (Formation de formateurs d'enseignants du second degré (collège et lycée))

Marie Saint-Michel, académie de Toulouse

FICHE N° 6

Hackathon pédagogique (Formation de formateurs d'enseignants du second degré (collège et lycée))

Marie Saint-Michel, académie de Toulouse

- **Cycle, niveau et thème de programme**
  Formation de formateurs d'enseignants du second degré (collège et lycée).
  Thème choisi : « lire Montaigne à l'heure du numérique en classe de 1re ».

- **Problématique**
  À l'heure du numérique, comment former autrement ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  S'interroger sur la lecture de Montaigne aujourd'hui en classe.
  Mettre cette interrogation en tension avec les lectures contemporaines de Montaigne, dans une perspective de lecture actualisante.

- **Objectifs méthodologiques**
  Pratiquer le travail collaboratif et les échanges entre pairs.
  Initier les formateurs aux techniques de créativité.
  Proposer d'autres modalités de formation pour envisager un renouvellement des postures du formateur et du formé en formation continue.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Présentations du hackathon pédagogique FFNUM : www.ac-toulouse.fr/cid93715/l-academie-de-toulouse-primee-au-hackathon-pedagogique.html
  http://eduscol.education.fr/cdi/anim/reunion-des-interlocuteurs-academiques/reunion-des-ian-documentation-novembre-2015/presentation-du-hackathon-pedagogique-ffnum
  Ressources internet : *Thinglink* ; logiciels de montage vidéo : *Windows Movie Maker* ; *Imovie* ; *Puppetpals* ; *Twitter* ; Modalités du *Bring Your Own Device*/ Apportez Vos Appareils Nomades : ordinateurs portables, tablettes, smartphones des formateurs.

- **Plan de déroulement de la formation**
  1. Activité « brise-glace »
  2. Atelier de créativité
  3. Réalisation d'un scénario pédagogique
  4. Production numérique

- **Pistes d'évaluation**
  Questionnaire complété par les enseignants stagiaires.
  Modification des modalités de formations proposées par les formateurs : réutilisation de la démarche du hackathon dans les formations disciplinaires de lettres.

Fiche expérithèque

- Du hackathon pédagogique au mini-hackathon en formation continue
  http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=11968

6 h

À l'heure où le travail collaboratif devient un objet d'apprentissage pour les élèves mais également un enjeu de formation des professeurs, à l'heure où les formations au numérique traditionnelles posent des questions qui restent souvent sans réponse satisfaisante (comment éviter la modélisation ?, comment éviter les entrées uniquement centrées sur les outils ?, comment partir des envies et des idées des stagiaires ?), le modèle du hackathon pédagogique initié par le Campus européen d'été de l'université de Poitiers, le 16 septembre 2015, en collaboration avec le réseau Canopé, nous a semblé apporter des réponses concrètes. Désigné par un néologisme formé sur les mots « hack » et « marathon », le hackathon pédagogique est issu des hackathons menés dans les milieux informatiques. « Le terme désigne à la fois le principe, le moment et le lieu d'un événement où un groupe de développeurs volontaires se réunissent pour faire de la programmation informatique collaborative, sur plusieurs jours »[1].

L'académie de Toulouse a participé à ce premier hackathon pédagogique et les formateurs ont pu vivre une expérience nouvelle qui les a enthousiasmés. Le format initial de formation (douze heures) a ensuite été testé en formation continue en académie sous le format réduit de six heures[2]. Les témoignages des collègues formés à ces occasions nous ont poussés à essayer ces nouvelles modalités de formation lors d'un stage à destination des formateurs en lettres. Le thème choisi : « lire Montaigne à l'heure du numérique en classe de 1re » visait en outre à interroger les stagiaires sur les pratiques de lecture littéraire en lycée, souvent fortement modélisées par la perspective de l'épreuve anticipée de français, et à les faire échanger sur leurs pratiques numériques.

Le groupe de stagiaires, restreint pour cette première expérience de hackathon pédagogique disciplinaire, était composé de l'IA IPR animatrice et de 3 groupes de 3 professeurs : deux professeurs de lycée, huit professeurs de collège ; cinq formateurs aguerris, cinq néoformateurs. La formation se déroule en quatre temps, d'inégales durées.

---

1 Source Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Hackathon

2 Voir http://eduscol.education.fr/cdi/anim/reunion-des-interlocuteurs-academiques/reunion-des-ian-documentation-novembre-2015/presentation-du-hackathon-pedagogique-ffnum
Voir http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=1196

5 min

1 Activité « brise-glace »

La formation a débuté par une activité « brise-glace » destinée à assurer un minimum de cohésion du groupe composé de formateurs numériques mais également de professeurs ressources dans d'autres domaines. Ce temps a également permis de rentrer dans le thème en faisant émerger les représentations et les connaissances des stagiaires sur l'auteur. A partir d'un lot d'images préparées au hasard par la formatrice, chacun est invité à prendre l'image de son choix. Les stagiaires doivent ensuite dire en quoi cette image les fait penser à Montaigne. Le temps de réflexion imparti, très court (5 à 10 secondes), les rapports parfois fort lâches entre le document iconographique et l'auteur bordelais déstabilisent les collègues qui parviennent néanmoins tous à trouver un lien entre l'image choisie et Montaigne. Émergent alors des éléments biographiques : l'amitié entre Montaigne et La Boétie, les particularités de la bibliothèque de Montaigne, l'enracinement de l'auteur sur ses terres du Bordelais, les fonctions électives occupées par ce dernier, des souvenirs de critique littéraire : *Montaigne en mouvement* de Jean Starobinski et enfin le rappel de la dimension constitutive des *Essais* : l'écriture de soi. Ce premier temps permet à la fois de déstabiliser les stagiaires et de faire un premier brainstorming sur Montaigne où chacun peut s'exprimer dans un temps imparti précis. Dans le cas présent, il met également en évidence le fait qu'aucun des collègues n'a déjà étudié Montaigne en classe avec ses élèves.

1 h

2 Atelier de créativité

- **Premier temps de brainstorming**
  Cet atelier permet d'initier les collègues aux techniques de créativité et d'envisager le problème posé sous un angle inédit. De fait, les professeurs sont invités à réfléchir aux conditions de réalisation de la commande suivante posée comme un problème à résoudre : « Lire Montaigne à l'heure du numérique en classe de 1° » du point de vue des « usagers », du « contexte », de « la mise en œuvre ». La consigne pose en outre que les collègues réfléchissent du point de vue d'un monde idéal où tout est possible. Les difficultés posées par la lecture de l'œuvre sont alors évoquées « en creux » par des propositions de résolution fictives : difficulté de la langue, difficulté d'une œuvre vaste et foisonnante, nécessité de connaissances référentielles pour apprécier l'œuvre, peu de visibilité de l'auteur dans les manuels de classe, connaissances fragmentées de l'œuvre par les professeurs… Chaque stagiaire doit proposer une idée pour une des trois branches de la carte mentale, idée formulée sur un post-it que chacun va coller au tableau. Un temps de lecture collective de ces idées est proposé, avec un premier travail de regroupement des idées qui semblent être liées.

- **Second temps de brainstorming**
  Dans un second temps, on élargit encore la recherche d'idées en proposant aux stagiaires, répartis en trois groupes d'endosser un rôle pour réfléchir autrement au problème posé. Il s'agit là encore de sortir des sentiers battus, des lieux communs et des réponses toutes faites pour envisager d'autres perspectives en commun. De multiples identités peuvent être choisies. Lors de la formation, il a été proposé aux professeurs de se mettre dans la peau d'un élève américain de seize ans, d'un présentateur de télévision ou d'un chercheur en psychologie. Les groupes ont réfléchi à de nouvelles idées pour compléter la carte mentale initiale puis ont proposé chacun trois nouveaux post-it qu'ils ont collés sur le tableau. Une lecture collective de ces nouvelles idées a été faite.

- **Opérationnalisation des idées**
  Dans ce dernier temps, les stagiaires sont invités à identifier leurs trois idées « coup de cœur » par un point dessiné sur le post-it correspondant. Les post-it ainsi identifiés sont recueillis, collés sur une feuille blanche.

Fig. 1 : Les post-it identifiés « coup de cœur » sont collés au tableau sur une feuille blanche.

Photo : Marie Saint-Michel

Chaque groupe de trois stagiaires doit formuler une proposition afin de rendre l'idée choisie opérationnelle. Un dernier temps de lecture collective et d'échanges est organisé pour discuter des propositions. C'est également l'occasion pour la formatrice d'apporter des éléments de réflexion sur la pratique de la lecture littéraire et de l'histoire littéraire au lycée et enfin sur les lectures contemporaines de Montaigne. L'émission à succès *Un été avec Montaigne* d'Antoine Compagnon diffusée sur France Inter pendant l'été 2012 et l'ouvrage qui en rend compte sont par exemple évoqués, tout comme l'ouvrage de Sarah Backewell *Comment vivre ? une vie de Montaigne en une question et vingt tentatives de réponse* (*How to live or A Life of Montaigne in one question and twenty attemps at an answer*, Chatto and Windus, Londres 2010, traduction française Albin Michel, 2013).

2 h

3 Proposition d'un scénario pédagogique

À partir des idées retenues, les stagiaires, répartis en trois groupes, doivent proposer un scénario pédagogique susceptible d'illustrer le sujet proposé : « lire Montaigne en classe de 1re ». Il s'agit bien ici de proposer un scénario pédagogique et non une séquence complète. Tout d'abord parce que dans le temps imparti il semble difficile de construire une séquence complète ; ensuite parce que l'objectif n'est pas tant le produit fini que la confrontation des projets et des démarches proposés par les groupes qui permettent de revenir une fois de plus sur les difficultés et les enjeux identifiés par les stagiaires dans la lecture de Montaigne avec les élèves et sur les réponses apportées.

Les groupes doivent compléter une fiche descriptive avec les rubriques obligatoires suivantes : un titre, une description du projet, les besoins auxquels il répond, ses forces, ses faiblesses, une illustration du projet.

Fig. 2 : Les stagiaires au travail.

Photo : Marie Saint-Michel

Les trois projets proposés par les trois groupes mettent en évidence la volonté des professeurs de rendre Montaigne vivant pour les élèves, de montrer l'actualité de Montaigne ; ils s'intitulent respectivement :
- « Montaigne nous parle » ;
- « Parle-moi de ton Montaigne » ;
- « Aller à la rencontre de Montaigne pour aller à la rencontre de l'autre et de soi ».

Fig. 3 : Les trois scénarios pédagogiques proposés par les groupes de professeurs.

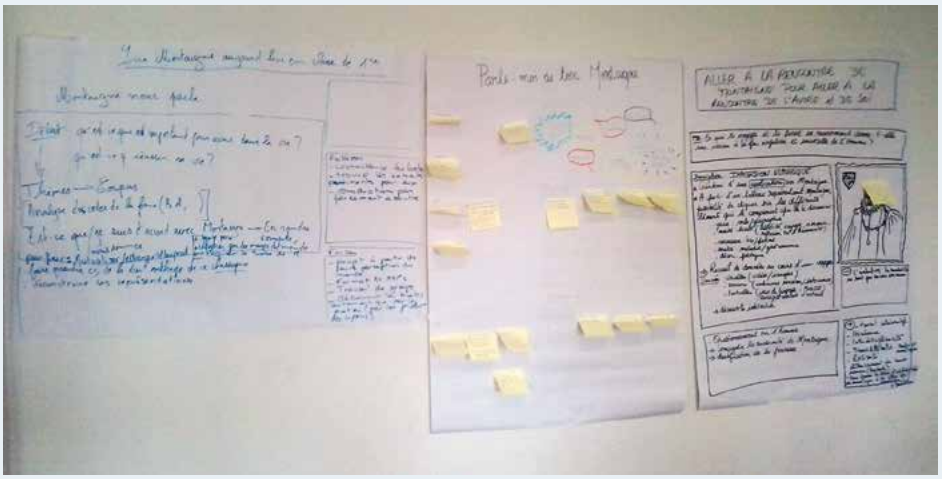


Photo : Marie Saint-Michel

Chaque groupe présente son projet à l'oral et une carte mentale récapitulative est construite collectivement. Elle met en valeur les réponses apportées aux interrogations initiales des enseignants : les différentes articulations envisagées entre lecture impressive, subjective et lecture experte et la difficulté de la langue comme point d'entrée dans le texte.

Un temps final permet à la formatrice de revenir sur les liens possibles des projets avec la formation des élèves aux exercices de l'EAF. C'est l'occasion pour la formatrice de mettre en évidence les attendus réels de l'épreuve, notamment en termes de compétences et de savoir-faire.

3 h

4 Production numérique

Dans ce dernier temps, le temps du hackathon à proprement parler, les stagiaires vont devoir réaliser une production numérique collective par groupes de trois, dans un temps limité de trois heures. C'est l'occasion pour chacun de partager ses connaissances et ses compétences, en particulier dans le domaine du numérique. La commande est la suivante : « réaliser l'interview d'un élève sur sa rencontre avec Montaigne ».

Les trois groupes se mettent au travail dans trois salles différentes. Trois productions sont réalisées :
- une présentation numérique en deux temps. Le premier temps raconte un voyage de classe sur les traces de Montaigne, ce compte-rendu aboutit à un échec : l'élève déclare que ce n'est pas à cette occasion qu'il a rencontré Montaigne mais sur twitter : suit alors le fil des échanges menés avec « Montaigne » grâce à des citations brèves extraites des *Essais* ;
- un petit film qui montre l'entretien d'un Montaigne vivant avec un élève qui l'interroge sur l'actualité de son œuvre ;
- enfin une tentative de théâtre filmé qui met en scène « l'interview » d'un élève sur Montaigne au moment de l'entretien de l'épreuve anticipée de français, avec une mise en évidence entre lecture « sensible » (une lecture de Montaigne par un élève volontaire mais qui n'a que très peu de connaissances sur l'auteur, l'œuvre, l'histoire littéraire et culturelle) et lecture plus experte (incarnée par un second élève qui prépare la première partie de l'épreuve orale et aide son camarade interrogé par des références précises au texte des *Essais*).

Fig. 4 : Mise en scène de « l'interview » d'un élève sur Montaigne au moment de l'entretien de l'épreuve anticipée de français. Sur l'affiche du fond, apparaît une citation de Montaigne : « Savoir par cœur n'est pas savoir ; c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire » *Essais*, I, 26, « De l'institution des enfants ».

Photo : Marie Saint-Michel

5 Le témoignage des stagiaires

Quelques semaines après le hackathon, et afin d'engager une réflexion sur les modalités de formation utilisées et sur les formations à venir, les stagiaires ont été invités à répondre à distance au bref questionnaire suivant :
1. En quelques mots, qu'avez-vous pensé de cette expérience ?
2. Quels sont, d'après vous, les points forts du hackathon ?
3. Quels en sont les points faibles ?
4. Votre regard sur Montaigne a-t-il été modifié par ce hackathon ?
5. Votre vision du travail des élèves en classe a-t-elle été modifiée par ce hackathon ?
6. Votre vision du travail collaboratif a-t-elle été modifiée par ce hackathon ?

Les témoignages s'accordent à trouver l'expérience positive. Le rythme soutenu de la journée, la variété des modalités de réflexion et des modalités de travail, l'atmosphère conviviale et le sentiment de liberté sont cités comme des points positifs, tout comme l'hétérogénéité du groupe qui mêlait formateurs aguerris et néo formateurs, professeurs expérimentés dans l'usage du numérique et professeurs moins expérimentés. Enfin, c'est la place accordée au travail collaboratif et coopératif qui constitue le point fort le plus souvent mentionné.

Témoignage de Jean-Charles Bousquet, IAN lettres de l'académie de Toulouse : « Ce modèle de formation place l'enseignant dans une situation réelle de coopération et même de collaboration. En ce qui me concerne je n'en avais jamais vécu auparavant ; or il me semble que les nouveaux programmes impliquent que l'on mette les élèves dans cette situation. Cela me semble impossible si l'on ne l'a jamais vécue. Cela rejoint donc ma réflexion autour de l'isomorphisme en éducation qui met en évidence qu'un enseignant ne fait pas en classe ce qu'on lui a dit de faire, mais ce que l'on a fait avec lui ou ce qu'on lui a fait faire. Par ailleurs, cette situation réelle de collaboration nous permet parfois de vivre l'expérience du *team flow* notion que m'a fait découvrir un des participants et qui est une sensation très positive que l'on ressent lorsque l'on appartient à une équipe qui fonctionne de façon efficace, chaque membre sachant ce qu'il a à faire et faisant progresser le projet global de façon rapide. Le "team flow" est une situation d'apprentissage très efficace. Je l'ai vécue lors du hackathon académique FFNUM. Enfin le principe du hackathon rejoint ce que le GFEN appelle une "situation défi" propice aux apprentissages dans la mesure où elle joue sur les échanges entre pairs pour atteindre un but commun dans le cadre d'une compétition que tout le monde peut gagner. »

Enfin, l'expérience du hackathon pédagogique sur Montaigne a poussé quelques collègues à bâtir des séquences autour de groupements de textes extraits des *Essais*.

Les points faibles évoqués sont les difficultés à rendre compte du travail mené lors de la formation. De fait, les productions finales ne sont pas toujours abouties, pas forcément réussies ; pourtant elles sont le fruit d'un travail et d'un apprentissage réels où c'est parfois davantage le processus que le résultat qui importe. De fait, les scénarios pédagogiques proposés semblent difficiles à réutiliser pour les stagiaires. Enfin, la prise de risque et le défi proposés par le hackathon peuvent également ne pas susciter l'adhésion de tous les stagiaires.

BILAN DES USAGES NUMÉRIQUES

Tous les groupes ont abouti à des productions numériques, même si certaines sont inachevées. Les collègues ont pu échanger sur leurs pratiques, au cours des travaux collaboratifs et ont mutualisé leurs savoirs et leurs savoir-faire.

Le témoignage de l'Interlocuteur Académique pour le Numérique :
« Sur le plan des outils numériques et de leurs usages pédagogiques, il est indiscutable que l'on en découvre beaucoup dans le cadre d'un hackathon. Les outils que j'ai utilisés pour la vidéo autour de Montaigne m'ont été présentés dans les deux hackathons interdisciplinaires auxquels j'avais précédemment participé. L'avantage d'un hackathon d'une longue durée est qu'un membre d'une équipe peut prendre quelques minutes pour expliquer le fonctionnement d'un outil à un autre membre, c'est également le rôle des accompagnateurs ou des superviseurs qui interviennent au cours du hackathon. » Jean-Charles Bousquet.

ÉCRIRE POUR LIRE, SE CRÉER UNE MÉMOIRE

Écrire la mémoire d'une œuvre (cycle 4, 3e)

Carole Guérin-Callebout, académie de Lille

Entrer dans l'œuvre patrimoniale à travers l'écriture numérique : « Projet Balzac » (seconde, 1re)

Claire Augé, académie de Lyon

FICHE N° 7
Écrire la mémoire d'une œuvre

Carole Guérin-Callebout, académie de Lille

- **Niveau et thème de programme**
  Troisième : « Agir sur le monde/Agir dans la cité : individu et pouvoir ».

- **Problématique**
  La mémoire : un levier ou un frein pour vivre et agir ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Aller à la rencontre de l'œuvre de Lydie Salvayre en y effectuant un parcours de lecture à travers le roman *La Compagnie des spectres* (1997), associé à la lecture complémentaire du texte *Contre* (2002) et à l'écoute de la performance réalisée par l'auteure elle-même, enrichi par des extraits d'une dernière œuvre entrant en résonance avec les deux premières : le roman *Pas pleurer*, Prix Goncourt 2014.
  Découvrir des œuvres et textes des XXe et XXIe siècles appartenant à des genres divers (roman et texte d'engagement mêlant performance scénique, écriture et mise en voix) en lien avec un des bouleversements historiques majeurs de notre époque : la France de Vichy et la collaboration jusqu'aux procès de ses fonctionnaires et dirigeants.
  Interroger l'Histoire et sa mémoire, à travers une œuvre et son histoire.
  Se constituer la mémoire d'une œuvre pour mieux lire et comprendre l'homme et le monde.

- **Objectifs méthodologiques**
  Donner ou redonner le goût de lire et d'écrire en exploitant les ressources créatives du numérique.
  Développer l'esprit critique et les capacités d'interprétation.
  Aiguiser pensée et jugement.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Un environnement informatique connecté : une salle équipée d'ordinateurs en réseau, ou des tablettes sous environnement Windows.
  L'ENT : messagerie, blog et forum.
  Le logiciel de programmation Scratch.
  Des logiciels de traitement de textes, de l'image et du son et des logiciels de création de page web.

- **Évaluation des compétences du socle commun**
  Se construire des repères littéraires et culturels.
  Développer une posture de lecteur et une posture d'auteur.
  Développer une expertise de lecteur.
  Enrichir son écriture en croisant lecture et technologie numérique et en manipulant différents langages.
  Utiliser de manière responsable et créative les technologies de l'information et de la communication.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Mettre à distance le présent
  2. Plonger dans l'Histoire et en écrire la mémoire
  3. Donner corps et voix à sa lecture
  4. Se construire des mémoires de l'œuvre.

- **Pistes d'évaluation**
  La capacité des élèves à manifester leur plaisir de lire et d'écrire ;
  La capacité à exploiter les connaissances littéraires et culturelles acquises dans des travaux d'écriture croisant différentes influences et des langages multiples ;
  La capacité à développer une pensée et un jugement autonome.

ÉDU'Bases
- Pourquoi et comment dire l'indicible ? Lire une oeuvre de manière collaborative (Nantes, 2016)
- Le Japon dans l'imaginaire contemporain français, avec l'utilisation de Padlet (Nantes, 2016)
- Écrire, copier, créer ma ville (Lille, 2016)
- Enregistrer une émission littéraire à la radio (Versailles, 2016)
- Réaliser l'adaptation vidéo d'une nouvelle en classe de 4e (Dijon, 2016)

Rien n'arrête, aujourd'hui, l'information qui circule toujours plus vite de réseau en réseau et à laquelle nous accédons en temps réel via les alertes de nos smartphones. Nous vivons connectés. Comment ne pas se laisser séduire en effet par cet accès libre, immédiat, et en apparence facile à l'information ? Comment ne pas être charmé par une navigation sans frontière et presque sans limite au cœur du web, « super mémoire du monde[1] » ?

Mais à quoi accédons-nous réellement ? Et que retiennent les élèves surtout au fil de leurs navigations ? Le risque est grand en effet de n'être au contact que d'une information de surface, celle qui est immédiate, celle qui brille et qui époustoufle. Qu'en est-il de l'accès aux couches plus profondes de la mémoire ? Et comment trier, indexer, classer le flot d'informations pour se construire une mémoire ?

Le web et les réseaux d'informations et de connaissances qu'il active constituent donc tout autant un formidable levier au service du développement de la pensée et du jugement qu'un risque réel de mettre en mouvement un « processus de *désapprentissage*[2] », en cédant aux sirènes de la facilité et de l'immédiateté.

Mieux comprendre la mémoire, se l'approprier, se forger une mémoire en exerçant esprit critique et mise à distance représentent ainsi tout autant des objets d'apprentissages majeurs que l'exercice d'un pouvoir d'agir essentiel.

La séquence présentée ici, un parcours de lecture et d'écriture dans le roman *La Compagnie des spectres* de Lydie Salvayre, s'inscrit dans cette perspective. Elle a été réalisée en six semaines.

Le choix du roman s'est très vite imposé. Œuvre écrite dans la mémoire, elle mêle en effet certaines des pages de notre mémoire collective longtemps enfouie, celle de la France de Vichy et de ses « turpitudes » ; et celle, personnelle et intime de la narratrice et de sa mère, hantées par « des images d'effroi qui perdurent encore et se dressent la nuit, pour [les] poursuivre.[3] » Le roman donne ainsi à lire la mémoire et à interroger la

---

1 In « Le numérique nous fait-il perdre la mémoire ? », un article de Philippe Testard-Vaillant, publié le 23 octobre 2014 : https://lejournal.cnrs.fr/articles/le-numerique-nous-fait-il-perdre-la-memoire

2 Bernard Stiegler, in *L'école, le numérique et la société qui vient*, Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, éditions des Mille et une nuits, 2012, p. 52.

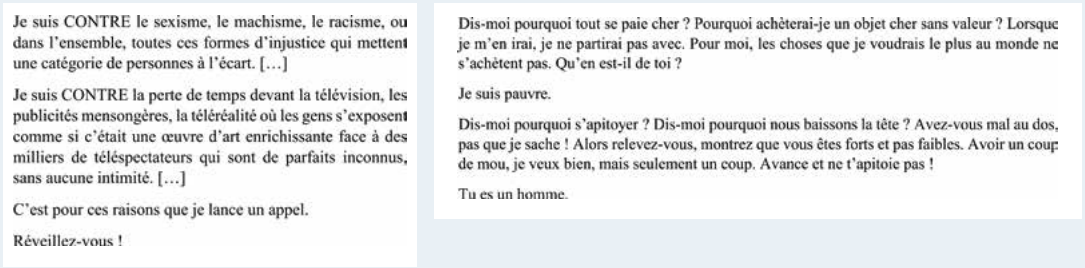
3 Lydie Salvayre, *La Compagnie des spectres*, éditions du Seuil, 1997, p.33.

manière dont celle-ci tisse ou au contraire entrave la vie des personnages : la mémoire est-elle un frein ou au contraire un levier pour vivre et agir ? Plus qu'un parcours de lecture et d'écriture, c'est donc bien un parcours dans la mémoire que les élèves ont été invités à mener dans l'œuvre : mémoire personnelle, collective, et patrimoniale, au service d'un regard sur l'homme et le monde plus aiguisé, au service de leur pouvoir d'agir et de devenir.

séance 1 Mettre à distance le présent

Si *La Compagnie des spectres* est une œuvre qui tisse sa toile romanesque en puisant dans notre histoire et notre mémoire collective, il ne s'agit nullement de la lire à travers ce seul prisme. Il convient même avant tout, comme l'auteure nous y invite elle-même[4] à être sensible au cri de révolte, réel, souhaité ou rêvé, de la mère et de la fille. Ainsi l'enjeu premier n'est pas d'établir un contexte historique, supposé rendre plus explicite l'œuvre, mais d'accompagner les élèves dans le développement d'une posture distanciée, d'aiguiser leur regard critique afin de les rendre capables de recevoir ce cri de révolte, et de proférer aussi le leur.
Tel est l'enjeu du premier corpus de textes proposé aux élèves composé d'un extrait de l'opuscule de Stéphane Hessel, *Indignez-vous*, un passage de *Soleil d'insoumission* de Paul Valet et de *Contre* de Lydie Salvayre, accompagné de la performance de l'auteure.

À leur manière, chacun de ces textes invitent à questionner son temps et son espace pour les mettre à distance et aiguiser le regard que l'on porte sur le monde. Chacun d'eux dit le refus de la soumission, chacun d'eux est un appel à ouvrir les yeux et à délier les langues. Et c'est bien ce qui a été demandé aux élèves : quels sont leurs « motifs d'indignation » ? « Contre » quoi se positionnent-ils ? A quoi disent-ils « NON » ?


Je suis CONTRE le sexisme, le machisme, le racisme, ou dans l'ensemble, toutes ces formes d'injustice qui mettent une catégorie de personnes à l'écart. […]

Je suis CONTRE la perte de temps devant la télévision, les publicités mensongères, la téléréalité où les gens s'exposent comme si c'était une œuvre d'art enrichissante face à des milliers de téléspectateurs qui sont de parfaits inconnus, sans aucune intimité. […]

C'est pour ces raisons que je lance un appel.

Réveillez-vous !

Dis-moi pourquoi tout se paie cher ? Pourquoi achèterai-je un objet cher sans valeur ? Lorsque je m'en irai, je ne partirai pas avec. Pour moi, les choses que je voudrais le plus au monde ne s'achètent pas. Qu'en est-il de toi ?

Je suis pauvre.

Dis-moi pourquoi s'apitoyer ? Dis-moi pourquoi nous baissons la tête ? Avez-vous mal au dos, pas que je sache ! Alors relevez-vous, montrez que vous êtes forts et pas faibles. Avoir un coup de mou, je veux bien, mais seulement un coup. Avance et ne t'apitoie pas !

Tu es un homme.

Fig. 1 : Des extraits de deux textes d'indignation écrits par les élèves.

Carole Guérin

[4] C'est ainsi notamment qu'elle rend compte de son œuvre dans un entretien réalisé en 1998 : « il y a surtout le fait que, en même temps que sa mère l'accable de la monstruosité dans laquelle elle croit vivre, elle lui transmet quelque chose, qui n'est pas de la mémoire, mais le pur instinct de la révolte, la révolte parfaite, la colère, la rébellion. Là, il y a, paradoxalement, au moment où elle se fait aspirer, du positif, et peut-être de l'espoir. » : www.anti-rev.org/textes/Salvayre98a/

Engagés dans le développement d'une posture critique, les élèves étaient donc prêts à recevoir l'œuvre de Lydie Salvayre et à la lire. Un dernier point d'éclaircissement était tout de même nécessaire. Il n'est pas possible, d'autant que l'œuvre est lue en début d'année alors que les élèves n'ont pas encore travaillé cette période avec leur professeur d'histoire, de faire l'économie de la compréhension par les élèves de ce que fut la France de Vichy, présence spectrale dans le roman. Il ne s'agit pas ici de faire du cours de français le lieu d'un exposé historique, mais de comprendre comment l'histoire devient mémoire, et comment celle-ci se construit dans et par l'écriture.

séance 2 Plonger dans l'Histoire et en écrire la mémoire

L'objectif est donc double : plonger dans l'Histoire, notre mémoire collective, et interroger l'écriture de ces traces mémorielles dans le roman.

Deux événements ont bouleversé la vie des personnages. Il y a le drame familial tout d'abord, la mort du frère, portée comme un fardeau, revécue chaque jour par la mère et transmise en un héritage de l'horreur à la fille, Louisiane, la narratrice. Survenue le 13 mars 1943, cette mort hante la vie de la mère et accable celle de la fille. Il y a aussi la publication d'une interview de Louis Darquier de Pellepoix dans *L'Express*, ancien commissaire aux affaires juives, datée du 28 octobre 1978. C'est elle qui va faire basculer la mère dans sa folie. Les élèves ont donc été invités à se plonger dans ces pages de notre histoire collective en exploitant les ressources mises à disposition sur le web : photographies d'époque, archives[5], et documents vidéo de l'INA[6] indexés dans Eduthèque. À eux en effet de naviguer au sein d'une banque de données rassemblées en un dossier consultable dans l'espace numérique de travail de la classe. Il ne s'agissait cependant pas de limiter cette activité à la seule consommation immédiate de l'information, comme les élèves le font souvent, mais à travers celle-ci de leur apprendre à développer des usages responsables et éclairés du web. Organisés en groupes de travail, ils devaient en effet se répartir les tâches pour examiner chacun des documents, en extraire les informations jugées les plus pertinentes et intéressantes avant de partager les données collectées dans un pad.

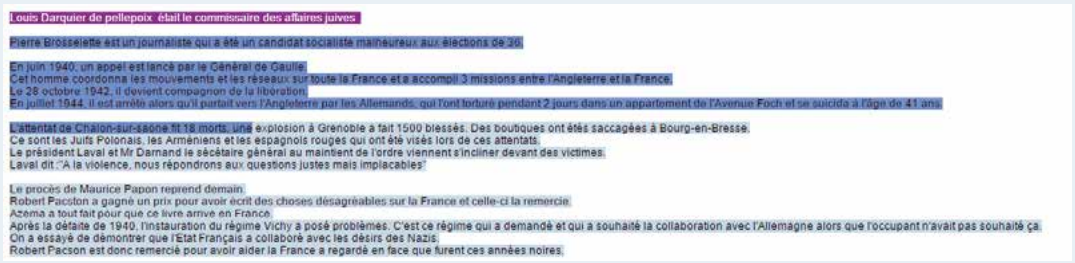


Fig. 2 : Capture d'écran du pad au sein duquel les élèves ont partagé les données collectées.

Carole Guérin

5 www.arte.tv/static/c3/bousquet/darquier.pdf

6 Plusieurs documents ont été visionnés : http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu06105/pierre-brossolette-heros-et-martyr-de-la-resistance-francaise.htm, http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu00231/entrevue-de-montoire-entre-petain-et-hitler.html, http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu04005/les-proces-de-vichy.html, http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu06107/jean-zay-un-symbole-de-la-republique-emprisonne-par-vichy-et-assassine-par-la-milice.html, www.ina.fr/video/AFE86003280, http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01491/robert-paxton-historien-de-la-france-de-vichy.html

Il reste que cette récolte de données ne constitue pas encore une mémoire pour les élèves, ni ne permet de pleinement comprendre pourquoi les personnages du roman de Lydie Salvayre en ont été à ce point affectés. Il fallait encore interroger la mémoire et son écriture. Une autre œuvre disponible en ligne[7] a été convoquée pour approfondir la réflexion. Le court-métrage de Gabriel Bélanger-Oyarzun met en scène une histoire certes très différente, mais aux échos nombreux avec le roman. On y retrouve les thèmes du conflit intérieur, la quête d'un personnage tiraillé entre la volonté de comprendre le passé d'un parent et le désir de s'en libérer, la même présence d'un passé obsédant engendrant une écriture parfois proche de la confusion, faite de ruptures et de surgissements brutaux d'images angoissantes.

Ce jeu de résonances a permis aux élèves d'interroger cette écriture particulière pour rendre compte d'une mémoire obsédante, sous la forme d'une carte mentale reprise ici, qui fonctionne comme une clé de lecture pour se saisir du texte de Lydie Salvayre et de la singularité de ses personnages : « Ma mère, monsieur l'huissier, ne distingue pas le passé du présent, le jour de la nuit, ni les vivants des morts. [...] Pour être plus précise, dis-je, ma mère vit simultanément dans le passé et le présent et leurs chaos respectifs s'enchevêtrent et s'accroissent jusqu'à d'apocalyptiques dimensions »[8].

Fig. 3 : Carte mentale représentant les réponses apportées par les élèves pour définir l'écriture de la mémoire.

Carole Guérin

Fig. 4 : La transformation du pad en un récit mémoriel.

Tai-je dit, ma chérie qu'il était sept heures du soir lorsque qu'en juin 1940, un appel a été lancé par le Général de Gaulle
J'ai encore les images en tête de ces hommes extrêmement courageux qui laissaient tristement leur famille pour la patrie...

Je me rappelle de ce matin de Juin 2004, on a commémoré à Orléans le 60e anniversaire de la mort de Jean Zay qui fut assassiné par le Milice de Vichy, tous des loups, des ogres Barbes-Bleues...
J'y étais partie... C'était très émouvant

Klaus Barbie a pris perpétuité. Bien fait !
Il s'est retrouvé en prison et j'étais bien contente...

Quel criminel !

C. Barbie a pris perpétuité.

Louis Darcular de Pellepoix était le commissaire des affaires juives
Pierre Brossolette, lui, était un homme formidable qui n'a pas mérité cette fin tragique.

L'attentat de Chalon-sur-Saone fit 18 morts, une explosion à Grenoble a fait énormement de blessés 1500 blessés! Les images me hantent encore. Des boutiques ont été saccagées à Bourg-en-Bresse.
Ce sont les Juifs Polonais, les Arméniens et les espagnols rouges qui ont été visés lors de ces attentats. Ces barbaries sont totalement inhumaines !

Tai-je dit, ma chérie, qu'en juillet 1944, Brossolette est arrêté alors qu'il partait vers l'Angleterre par les Allemands, qui l'ont torturé pendant 2 jours dans un appartement de l'Avenue Foch, je n'en reviens pas!
Quelle horreur pour un homme

Carole Guérin

[7] https://www.reseau-canope.fr/notice/cine-poeme-irse-por-alla.html

[8] Lydie Salvayre, *op.cit.*, p. 74.

Aux élèves alors de faire cette expérience de l'écriture de la mémoire, de cette mémoire obsessionnelle qui entrave l'esprit comme la vie de Rose-Mélie et de Louisiane, en intervenant une nouvelle fois dans le pad. À eux de négocier leurs interventions, de questionner les effets qu'ils veulent produire avant de déplacer des éléments du pad, d'en copier ou d'en couper d'autres, d'ajouter des commentaires… La synthèse collective des données historiques se transforme progressivement en un récit de la mémoire à l'œuvre dans le roman et qui va désormais accompagner les élèves dans leur parcours de lecture.

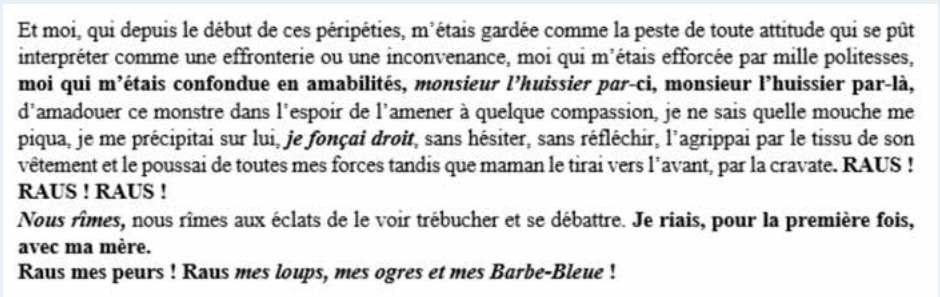
séance 3 Donner corps et voix à sa lecture

Ce parcours s'organise en trois grandes étapes : une plongée augurale dans l'oppressant huis-clos familial, à travers la lecture des deux premiers chapitres du roman ; une immersion au plus près de la délation en confrontant la scène quasi comique de l'écriture de la lettre de dénonciation, au chapitre 9, jusqu'à sa réception brutale à la table du Maréchal, chapitre 12 ; le geste enfin de mise à la porte de l'huissier et son interprétation avec la lecture du dernier chapitre du roman.

Il s'agit bien évidemment de lire l'œuvre, mais surtout d'amener progressivement les élèves à se l'approprier pour en construire une mémoire ; non pas une mémoire passive aisément accessible sur le web, via la foule de données existant sur le roman (résumés, interviews, commentaires et autres études…), mais une mémoire vive et personnelle à travers laquelle les élèves rendent compte tout à la fois de leur interprétation de l'œuvre et du regard qu'ils portent sur le monde et son histoire, aiguisé par la lecture de celle-ci.

Le travail a donc consisté à permettre aux élèves de travailler directement dans l'œuvre et à faire de celle-ci le matériau d'une expression nouvelle.

Le texte du dernier chapitre du roman est ainsi devenu le lieu d'une écriture démultipliée. Les élèves ont écrit *dans* le texte numérique, devenu manipulable, et sont intervenus directement et physiquement dans le texte de l'auteure, au plus près donc de son œuvre, pour tisser une nouvelle trame d'écriture et donner ainsi à lire leur interprétation. Ils ont ajouté, déplacé, ré-agencé, amplifié…l'écriture première de Lydie Salvayre en une collaboration numérique éclairant leur lecture personnelle de l'œuvre tout en la réinventant. L'œuvre est vraiment devenue la leur.



Et moi, qui depuis le début de ces péripéties, m'étais gardée comme la peste de toute attitude qui se pût interpréter comme une effronterie ou une inconvenance, moi qui m'étais efforcée par mille politesses, **moi qui m'étais confondue en amabilités, *monsieur l'huissier par*-ci, monsieur l'huissier par-là,** d'amadouer ce monstre dans l'espoir de l'amener à quelque compassion, je ne sais quelle mouche me piqua, je me précipitai sur lui, ***je fonçai droit***, sans hésiter, sans réfléchir, l'agrippai par le tissu de son vêtement et le poussai de toutes mes forces tandis que maman le tirai vers l'avant, par la cravate. **RAUS ! RAUS ! RAUS !**
Nous rîmes, nous rîmes aux éclats de le voir trébucher et se débattre. **Je riais, pour la première fois, avec ma mère.**
Raus mes peurs ! Raus *mes loups, mes ogres et mes Barbe-Bleue* !

Fig. 5 : Un extrait d'écriture *dans* l'œuvre de Lydie Salvayre.

Carole Guérin

Les élèves ont également produit leurs propres fragments numériques de l'œuvre en indexant, au fil de leur lecture et au sein d'un fichier numérique partagé, une base de données rassemblant les mots, les syntagmes et les phrases marquantes ou récurrentes prononcés par les personnages.

Forts d'un travail collaboratif mené avec le professeur de musique et chant choral, au sein d'un EPI construit autour du roman, les élèves ont exploré davantage encore le potentiel d'action que représente le numérique en assemblant et animant les données recueillies, en une sculpture sonore mêlant travail sur les voix, le tissu sonore lui-même, le rythme et ses mouvements pour incarner le faisceau de significations construites à partir de la lecture du roman. Voici une première version de travail :

Fig. 6 : Le flashcode de la sculpture sonore (version de travail).

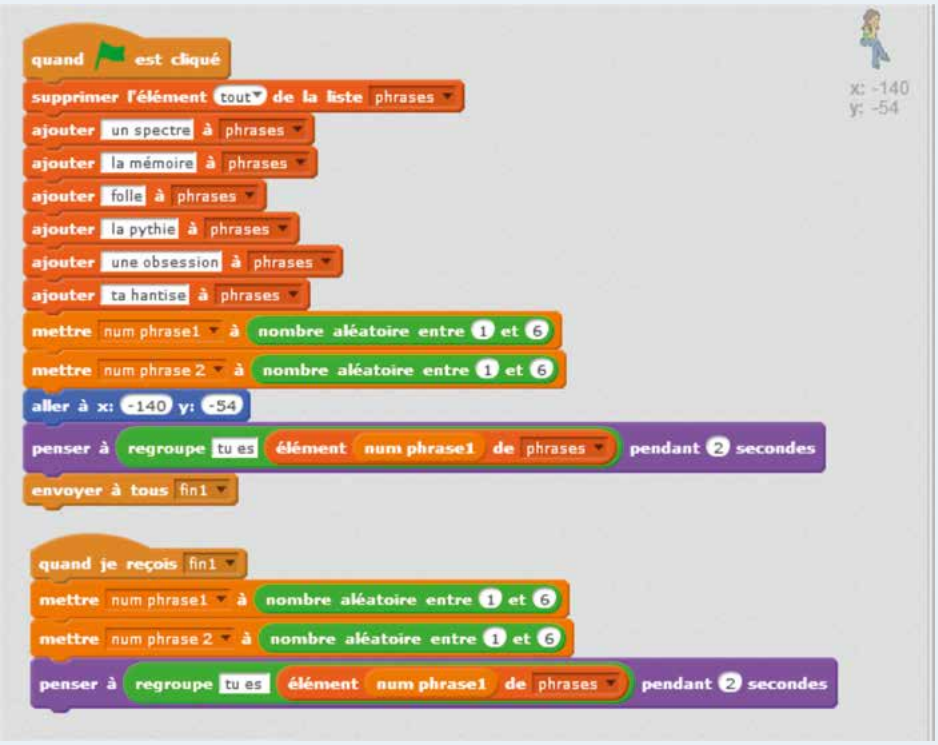
Carole Guérin

séance **4**

Se construire des mémoires de l'œuvre

Une question reste encore en suspens au terme de ce parcours : comment aider les élèves à se construire une mémoire - voire des mémoires - de l'œuvre qui s'inscrive dans le temps ? Quelles démarches activer pour faire que ce parcours de lecture irrigue la pensée et le jugement des élèves ? Pour qu'il constitue donc une véritable source d'apprentissage.

Fig. 7 : L'écriture du programme avec le logiciel Scratch, faisant intervenir uen variable aléatoire.



Carole Guérin

Les nouveaux programmes du collège réclament que les élèves maîtrisent peu à peu différents langages. Et si le langage numérique de programmation se mettait justement au service de la création et de l'éveil d'une sensibilité artistique et esthétique ? Tel est bien l'enjeu du travail de collaboration entrepris avec mon collègue de mathématiques pour mettre le code à l'œuvre et faire de l'écriture algorithmique une expression artistique enrichissant encore le travail mené à partir du roman de Lydie Salvayre. Aux élèves ainsi de conceptualiser, d'écrire, puis de programmer des séquences d'instruction, des boucles, des variables et des conditions pour donner à voir et à lire une nouvelle interprétation de l'œuvre, pour créer surtout des mémoires numériques de l'œuvre.

Fig. 8 : Deux captures d'écran après lecture du programme réinterprétant, à chaque nouvelle relance, le dialogue entre les personnages de la mère et de la fille.
Carole Guérin

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Si le numérique peut être « toxique », pour reprendre un mot employé par Bernard Stiegler, il constitue surtout un réel levier d'action au service des apprentissages des élèves, et au service de la littérature en particulier. Bien loin d'éloigner les élèves des oeuvres, il tisse des liens très féconds avec elles. Il devient un allié au service de la constitution d'une mémoire patrimoniale et littéraire.

Les textes numériques tout d'abord ouvrent un champ des possibles en démultipliant les manipulations réalisables sur et dans les textes, non pour les dénaturer mais pour aider les élèves, via une intervention au plus près de la langue des auteurs, à se les approprier.

Le numérique, à travers ses outils et ses langages, offre surtout une variété de ressources pour amplifier la lecture des œuvres et en recréer les traces mémorielles.

À son contact, les élèves ne sont donc pas empêchés de voir ou de lire, mais invités au contraire à ouvrir grand les yeux, à délier leur langue et à enrichir leur expression. En apprenant à maîtriser les langages et les codes, ils deviennent peu à peu des contemporains éclairés de notre société convertie au numérique dans laquelle la littérature a toute sa place.

FICHE N° 8

Entrer dans l'œuvre patrimoniale à travers l'écriture numérique : « Projet Balzac »

Claire Augé, académie de Lyon

- **Niveau et thème de programme**
  Seconde : Le roman et la nouvelle au XIXe siècle

- **Autres niveaux et thèmes de programme possibles**
  Première : Le personnage de roman du XVIe siècle à nos jours

- **Problématique**
  Comment amener les élèves à lire une œuvre balzacienne et savourer le retour des personnages de *La Comédie Humaine* ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Lire une œuvre patrimoniale difficile, *La Duchesse de Langeais* de Balzac ;
  Découvrir le principe du retour des personnages dans *La Comédie Humaine* ;
  Construire des repères dans l'histoire littéraire : du romantisme au réalisme à travers l'œuvre balzacienne.

- **Objectifs méthodologiques**
  Lire un texte patrimonial ;
  Écrire, à la manière de Balzac ou des fan-fictions, un prolongement de l'œuvre ;
  Écrire de manière collaborative un texte littéraire suivi.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Sites d'écriture collaborative en ligne : Framapad et Titanpad
  Réseau social : Facebook

- **Évaluation des compétences du socle commun**
  Accéder à la lecture de romans exigeants.
  Améliorer ses écrits grâce à l'écriture collaborative.
  Travailler sur les brouillons, retravailler sur les textes déjà écrits.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Entrer dans la lecture : mettre en place le « terrain de jeu »
  2. Lire pour écrire et écrire pour lire : croiser les lectures analytiques et l'écriture du roman de Horace Bianchon
  3. Améliorer, repriser, reprendre, polir les textes
  4. Croiser plusieurs lectures : prolonger l'écriture au-delà du roman

- **Pistes d'évaluation**
  Écriture d'invention : capacité à écrire collaborativement et individuellement
  Travail du brouillon
  Capacité de correction de la langue
  Connaissance de l'œuvre

  Horace Bianchon : le livre écrit par les élèves : http://online.fliphtml5.com/xqci/mvrp/#p=1

ÉDU'Bases

- Une bande-son pour un « roman bruyant » : *Madame Bovary* (Nantes, 2016)
- Versailles : une réalité, deux récits (Nantes, 2016)
- S'approprier un recueil poétique en classe de première (Lille, 2016)
- Accompagner le travail d'appropriation d'une œuvre intégrale (Lille, 2016)
- Les Rougon Macquart - Une « saga » des temps modernes à l'heure de Facebook (Lille, 2016)
- Travailler l'écriture à travers les réseaux sociaux (Lyon, 2016)
- Entrer dans la lecture d'une œuvre patrimoniale via l'écriture : Projet Balzac (Lyon, 2016)
- Amener les élèves à écrire une nouvelle sur Facebook (Lyon, 2016)

Comment amener les élèves à lire la *Comédie Humaine*, à découvrir voire savourer le retour des personnages, découverte inaccessible à travers la lecture d'une seule œuvre de Balzac ? Afin de permettre aux élèves de se créer une « bibliothèque intérieure » (B. Louichon et A. Rouxel), un « Projet Balzac » est né entre dix classes de seconde et de 3e : chaque classe a lu un roman différent et toutes les classes ont écrit, en parallèle de leur lecture, un chapitre de la vie de Horace Bianchon, le médecin de *la Comédie Humaine*. Ce personnage, s'il apparaît régulièrement sous la plume de Balzac, n'est jamais le héros d'un roman particulier. Ainsi, les élèves ont complété *la Comédie Humaine* en ajoutant ce roman .

Nous présentons ici une séquence de six semaines, menée dans le cadre de ce projet autour de *La Duchesse de Langeais*. L'écriture a été envisagée non seulement comme un accompagnement de la lecture mais aussi un prolongement de l'œuvre. Il s'agissait, à la manière d'un jeu de rôle, de faire entrer les élèves dans ce monde parallèle de la fiction et de les conduire à donner vie aux personnages.

1 Entrer dans la lecture : mettre en place le « terrain de jeu »

- **Donner vie aux premières pages du roman et lancer la lecture**
  Afin d'aider le groupe à entrer dans la lecture, le premier chapitre a été lu à voix haute en classe pendant une séance de deux heures. Cela a permis à tous les élèves de dépasser les difficultés liées aux longues descriptions de Balzac et à ses explications historiques. Il s'agissait néanmoins également, à la suite de la réflexion de M. Picard (*La lecture comme jeu*, 1986), que les élèves jouent avec leur lecture, pour en devenir acteurs. Le jeu théâtral, par essence concret et collectif, a été la première entrée didactique proposée pour donner accès à une lecture-jeu silencieuse et individuelle. Le jeu de la lecture a été explicité. Pour ce faire, le premier chapitre a été divisé en huit grands moments répartis entre huit groupes d'élèves : chaque groupe devait en proposer une mise en scène. Les préparatifs ont été faits en une heure et tout a été joué de manière filée devant la classe pendant l'heure suivante. Le texte a ainsi commencé à prendre vie et la lecture silencieuse et individuelle pouvait alors se mettre en place pour tous.

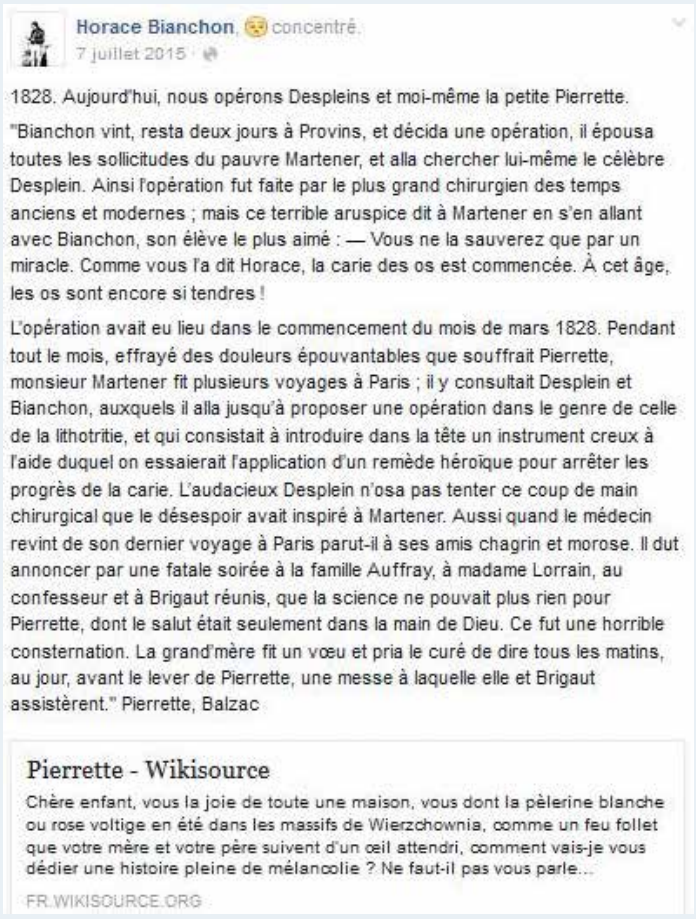
- **Découvrir les personnages**
  Les élèves ont découvert Horace Bianchon, le médecin de *La Comédie humaine* qui n'apparaît pas dans *La Duchesse de Langeais*. Il s'agissait de l'appréhender à la manière d'un personnage de jeu de rôle, comme dans le célèbre jeu *Donjons & Dragons* par exemple. En effet, les élèves devaient pouvoir s'emparer du personnage pour pouvoir le mêler à leur lecture du roman. Pour cela, en amont du projet, un profil Facebook de Horace Bianchon a été créé : son profil récapitule tout le parcours du médecin et est illustré des extraits numérisés des romans où il est mentionné. Le mur Facebook est devenu une petite

bibliothèque collective. Les élèves ont pu non seulement découvrir Bianchon mais également prendre conscience des silences de Balzac sur son parcours, silences ou creux dont ils pouvaient se saisir. Cette page a été un véritable support didactique dans le déroulement du travail et les élèves pouvaient y accéder, via leur smartphone, quand ils en avaient besoin.

Fig. 1 : Bandeau de la page Facebook du personnage Horace Bianchon.

Copie d'écran de la page Facebook créée en juillet 2015 par Claire Augé

Fig. 2 : Extrait du profil Facebook d'Horace Bianchon l'on voit le médecin évoquer l'opération de la petite Pierrette.



Copie d'écran de la page Facebook créée en juillet 2015 par Claire Augé

Les portraits des deux personnages principaux présentés longuement par Balzac au début de son roman ont été étudiés en classe : les élèves ont établi des fiches-personnages pour les deux amants. Munis de ces trois fiches-personnages, à la manière des jeux de rôle, les élèves pouvaient leur donner vie.

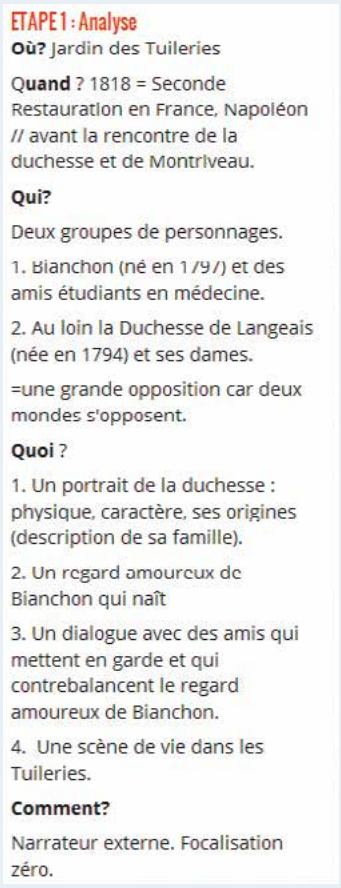
Fig. 3 : Horace Bianchon semble avoir véritablement pris vie pour les élèves : même six mois après le projet, la page Facebook du personnage était nourrie de commentaires.

Extrait du profil de Horace Bianchon sur Facebook

2 Lire pour écrire et écrire pour lire : croiser les lectures analytiques et l'écriture du roman de Horace Bianchon

Lorsque le projet a été présenté aux élèves, la classe a cherché comment le médecin, alors très jeune et étudiant sans un sou, pouvait de manière réaliste s'intégrer dans une histoire d'amour qui mettait en scène le monde de l'aristocratie sous la Restauration. La piste de l'amour impossible et unilatéral s'est alors imposée. À partir de cette idée directrice d'écriture, l'enseignant a proposé, en parallèle de chacune des trois lectures analytiques menées en classe, un scénario d'écriture. L'écriture accompagnait ou prolongeait l'analyse de texte.

Ainsi, après avoir étudié un portrait de *La Duchesse de Langeais*, les élèves ont imaginé une scène dans le parc des Tuileries durant laquelle Bianchon, alors jeune étudiant, aperçoit la duchesse au loin et en tombe immédiatement amoureux. Un de ses amis lui présente la jeune femme tout en le mettant en garde. Après avoir étudié un extrait sur l'enlèvement de la duchesse par Montriveau, les élèves ont imaginé un échange entre Bianchon et Rastignac, attablés dans la pension de Mme Vauquer au cours duquel Rastignac évoque le bal auquel il a assisté, la tension entre les amants et l'enlèvement dont il a surpris les préparatifs. Enfin, la fuite de la duchesse éplorée, à pied à travers Paris a été étudiée : les élèves ont écrit un texte dans lequel Bianchon, en sortant d'un cours de médecine de Cuvier, entend des étudiants parler de la duchesse et mentionnent les plus folles rumeurs qui circulent à son sujet dans la capitale.


ETAPE 1 : Analyse

Où? Jardin des Tuileries

Quand ? 1818 = Seconde Restauration en France, Napoléon // avant la rencontre de la duchesse et de Montriveau.

Qui?

Deux groupes de personnages.

1. Bianchon (né en 1797) et des amis étudiants en médecine.

2. Au loin la Duchesse de Langeais (née en 1794) et ses dames.

=une grande opposition car deux mondes s'opposent.

Quoi ?

1. Un portrait de la duchesse : physique, caractère, ses origines (description de sa famille).

2. Un regard amoureux de Bianchon qui naît

3. Un dialogue avec des amis qui mettent en garde et qui contrebalancent le regard amoureux de Bianchon.

4. Une scène de vie dans les Tuileries.

Comment?

Narrateur externe. Focalisation zéro.

Fig. 4 : Chaque groupe d'élèves dispose d'un padlet, comme support du travail.

Capture d'écran du Padlet https://padlet.com/claire_auge/1tzi1i27jhtj

Les séances de rédaction – une ou deux heures – se sont déroulées en salle informatique à partir des sites Titanpad et Framapad. Ces sites permettent un véritable travail collaboratif et efficace. Les élèves étaient partagés en huit ou neuf groupes de quatre ou cinq personnes ; aussi pour chaque texte, nous avions huit ou neuf propositions différentes. Volontairement, aucun brouillon n'a été repris avant la fin de la lecture intégrale du roman et de son étude en classe.

3 Améliorer, repriser, reprendre, polir les textes

À la fin du parcours de lecture, les élèves ont été invités à retrouver les nombreux brouillons pour aboutir à force d'échanges, de réflexions, de corrections à un seul texte par chapitre. Ce travail a été très riche ; à force de former et reformer de petits groupes de travail, les idées n'étaient plus personnelles, elles devenaient dépersonnalisées. Ainsi, on ne défendait plus son idée mais une idée. Cela a permis un véritable travail d'écriture littéraire.

En parallèle, les élèves ont été invités à ouvrir leurs textes vers d'autres lectures : c'est ainsi que des références à César Birotteau, le cousin de Horace Bianchon, à la pension de Mme Vauquer ou au docteur Cuvier sont apparues dans les textes. Ces textes ont été soit étudiés comme textes complémentaires en cours, soit trouvés par les élèves sur le profil Facebook.

Enfin, il a fallu polir les textes et corriger la langue. Toutes les fautes de syntaxe, conjugaison ou orthographe avaient été laissées en suspens par le professeur. Ce travail a lieu sur les sites d'écriture collaborative précédemment utilisés. Accompagnés par le professeur, les élèves ont exploité des aides en ligne : dictionnaire, sites de tableaux de conjugaison, etc. Relire un texte collectif facilite une relecture critique et une véritable correction des textes.

Fig. 5 : Tous les élèves, seuls devant leur ordinateur mais conjoints sur le même site collaboratif, ont travaillé à l'amélioration des textes.

Photographie de Claire Augé

4 Croiser plusieurs lectures : prolonger l'écriture au-delà du roman

Dans cette étape de la séquence, l'objectif était d'amener les élèves à sortir du cadre du roman de *La Duchesse de Langeais*, de croiser plusieurs lectures voire plusieurs mondes fictifs. Les deux exercices d'écriture proposés à la classe ont été individuels et évalués. Le premier a été fait sous la forme d'un Devoir Maison donné un mois à l'avance ; le second a été fait en classe en deux heures, sur papier, lors d'une évaluation.

Dans le premier temps, les élèves ont imaginé la rencontre entre Bianchon et Balzac sur son lit de mort. Cette écriture venait prolonger non seulement le travail sur Horace Bianchon et sur Balzac mais aussi la lecture de *La mort de Balzac* d'Octave Mirbeau. Les élèves étaient libres d'opter pour une approche réaliste ou fantastique de cette rencontre. La consigne était d'écrire un dialogue entre les deux personnages au cours duquel le médecin demande à l'auteur pourquoi il ne lui a pas consacré de roman. Cela a été aussi le temps d'une réflexion sur la notion de personnage et d'auteur. Lors de la correction de ce devoir, les élèves ont choisi eux-mêmes leur texte préféré qui est devenu le prologue du roman *Horace Bianchon*.

Le second texte s'appuyait sur une scène mentionnée dans *Autre étude de femme* qui, vingt ans après l'intrigue de *La Duchesse de Langeais*, met face à face, lors d'un raout, Horace Bianchon et Armand de Montriveau. Dans cette scène, interrogé sur sa vie amoureuse, Montriveau esquive le sujet. Les élèves ont dû imaginer un prolongement de ce texte.

> *Horace Bianchon a du mal à se concentrer sur le récit du général de Montriveau. Il ne peut que s'étonner intérieurement : le général a non seulement à peine réagi lorsque la princesse a évoqué la duchesse de Langeais mais en plus il n'a absolument pas évoqué cette histoire alors que la baronne de Nucingen avait manifesté son envie d'écouter un récit d'amour.*
> *Horace Bianchon connaît la vérité, la chute tragique de l'histoire d'Antoinette et d'Armand. Pendant le récit du général, il va l'observer attentivement. Il va s'interroger sur cet homme mystérieux et blessé au plus profond de lui-même : qui est-il ? pourquoi ce silence sur la duchesse de Langeais ?*

Ainsi, Horace Bianchon va nous livrer un portrait particulier du général de Montriveau.
Ce moment est aussi l'occasion pour Horace Bianchon de songer à la duchesse dont il a été amoureux, près de dix ans plus tôt.

Comme pour le travail précédent, un texte a été choisi par les élèves et est devenu l'épilogue du chapitre « 1818-1819 L'amour impossible de Horace Bianchon ».

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Les sites d'écriture collaborative permettent une véritable progression des élèves dans l'exercice de l'écriture d'invention. En effet, chaque élève trouve sa place et peut s'exprimer dans un groupe, même seul face à un ordinateur. Le travail collaboratif aide également à dépasser les blocages de certains élèves, persuadés d'être « mauvais », prisonniers de leurs propres représentations. Enfin, il est un support pratique et efficace : le texte est toujours en ligne et à disposition pour être modelé et corrigé en permanence depuis n'importe quelle salle, à n'importe quelle heure de la journée. Une gêne à souligner : les serveurs se bloquent quand il y a trop de connexions depuis un même lycée car tous les postes ont une même adresse IP et sont donc perçus comme un robot par les sites Framapad et Titanpad. Cela exige une forte capacité à improviser pour le bon fonctionnement de la séance d'où l'utilisation systématique des deux sites.

HUMANITÉS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI

Montaigne, premier blogueur de l'histoire (1re)

Patricia Fauquembergue, académie de Lille

Entrer dans la lecture des textes par le dialogue entre pairs (seconde, 1re)

Véronique Le Poittevin, académie de Montpellier

FICHE N° 9
Montaigne, premier blogueur de l'histoire

Patricia Fauquembergue, académie de Lille

- **Niveau et thème de programme**
  Première STMG : « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation »

- **Problématique**
  Lire Montaigne, est-ce dialoguer avec un autre ou soi-même ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Rencontrer l'œuvre de Montaigne, et comprendre le projet d'un homme qui s' « expérimente », dans une écriture « à sauts et à gambades », qui interroge en particulier son rapport à l'autre (amitié) et au monde (force de l'imaginaire).
  Redéfinir le genre de l'essai à l'heure du numérique, par le biais d'un blog qui permettra de mener une réflexion sur la nature humaine et de s'interroger sur la façon de vivre sa vie d'homme
  Explorer sa pensée, par le numérique.
  Questionner la narration, et comprendre qu'elle est au service d'une argumentation.

- **Objectifs méthodologiques**
  Adopter une posture d'auteur.
  Apprendre aux élèves à porter un regard sur le monde à partir de leur propre expérience.
  Travailler sur les brouillons d'écrivains et interroger l'écriture en mouvement grâce à l'espace numérique.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Un environnement informatique : salle pupitre, ou des tablettes sous environnement Windows
  Écriture sur un mur collaboratif Padlet
  Traitement de texte Word
  Création de documents partagés par Google docs
  Rédaction d'un blog via WordPress
  Création de BD en utilisant Pixton

- **Évaluation des compétences**
  Se construire des repères littéraires et culturels pour porter un regard critique et argumenté sur le monde.
  Revenir sur son jugement pour le nuancer et le développer en travaillant par strates d'écriture par brouillons et en matérialisant le cheminement de sa pensée.
  Développer une posture citoyenne en échangeant avec ses pairs.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Questionner le monde d'hier à aujourd'hui
  2. Comprendre « ce fagotage de tant de diverses pièces » (Livre II, chapitre XXXVII)
  3. Suivre les pas de Montaigne : lire, annoter, commenter
  4. Adopter la posture d'auteur en réinventant l'essai à l'heure du numérique

- **Pistes d'évaluation**
  Évaluer la capacité à exploiter les connaissances littéraires et culturelles acquises dans des travaux d'écriture.
  Évaluer la capacité des élèves à argumenter.
  Évaluer la capacité des élèves à porter un regard sur leurs propres réécritures.

Pierre Assouline présente les *Essais* comme *« un classique des classiques »*, affirmant dans *Les Échos* du 22/07/2016 : *« Ceux qui ne l'ont pas lu dans son intégralité en ont lu de toute façon des chapitres, sans toujours le faire exprès, car il est difficile d'y avoir échappé lorsqu'on a été un collégien et un lycéen français. »* Cependant, la lecture de ce « best-seller » du XVIe siècle, d'après l'expression de Sarah Backewell n'en demeure pas moins un exercice difficile pour les élèves d'aujourd'hui, qui plus est pour ceux des élèves de série technologique. On peut dès lors se demander comment croiser culture classique et culture personnelle des élèves. Comment le numérique peut-il permettre aux élèves de mieux comprendre ce *« dessein farouche et extravagant »*, de s'expérimenter, comme le présente Montaigne au livre II, chapitre 8 « De l'affection des pères aux enfants » ? À une époque, où les blogs, Twitter, Facebook abondent, et où le Moi narcissique a envahi les écrans, quelle place accorder au Moi de l'expérimentation, de l'introspection ? Si Montaigne a ouvert la voie à une nouvelle forme d'écriture, à la fois audacieuse et libre, dans laquelle il laisse vagabonder ses « fantaisies », comment les élèves d'aujourd'hui peuvent-ils s'en emparer, se l'approprier pour élargir leur propre point de vue sur le monde et sur soi ?

Ce projet d'écriture « Se mettre à nu de Montaigne à nos jours » est né d'une réflexion sur l'écriture en mouvement. Dans l'exemplaire de Bordeaux, visible sur le site Gallica de la BNF : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k11718168/f16.image.r=montaigne, on comprend justement tout le travail d'écriture de Montaigne, car de 1588 à 1592, Montaigne se relit, complète, rature, ajoute des citations, des commentaires. D'ailleurs, il note sur sa première page, cette citation latine de Virgile : *« Viresque acquirit eundo »*, « Qui acquiert des forces chemin faisant ».

Le projet vise donc à placer les élèves dans une posture d'auteur. En lisant, relisant et annotant Montaigne, à leur tour, ils deviennent des écrivains, réfléchissant à leur propre condition. Les textes étudiés sont toujours d'actualité ; on choisit de faire lire des extraits sur le divertissement, le plaisir de la lecture et l'amitié.

séance 1 Questionner le monde d'hier à aujourd'hui

Pourquoi choisir ces thématiques ? Tout simplement parce que les élèves l'expérimentent dans leur quotidien : leur semaine est rythmée par les cours, les devoirs, et le week-end est souvent perçu comme synonyme de liberté, d'échappatoire.

Or, chez Montaigne le divertissement est un besoin vital. Loin de le concevoir comme une illusion dont il faut se méfier comme le dira plus tard Pascal, Montaigne nous propose de vivre pleinement notre vie d'homme et de ne pas avoir peur de la mort. Cette réflexion philosophique ardue pour des élèves de première devient accessible par une série de détours. Dans une époque de troubles, le besoin de se divertir est nécessaire pour ne pas sombrer dans un état morose. C'est d'ailleurs ce que préconise Montaigne dans le chapitre IV « De la Diversion » du livre III : *« Toujours la variation soulage, dissout et dissipe : si je ne puis la combattre, je lui échappe. Et en la fuyant, je fourvoie, je ruse »*.

Pour lancer la séquence, on a donc recours au détour, en se servant d'une exposition sur Montaigne, à Bordeaux, ayant lieu du 20 septembre au 17 décembre 2016. Pour l'occasion, les bibliothécaires ont fait revivre l'auteur en créant un Facebook, faisant de lui une « superstar », commentant des faits d'actualité. Le terme de « superstar » semble d'emblée paradoxal par rapport au projet de Montaigne, puisqu'il se peint en toute sincérité : *« C'est un livre de bonne foi, lecteur. »* Au début de la séquence, on part d'un commentaire posté sur le Facebook de Montaigne : « Pokemon Go ? Mais qu'est-ce donc, et que se passe-t-il à Bordeaux ? » En effet, l'un des articles du journal *20 Minutes* narre un épisode de chasse de Léviator, un pokémon rare dans le jardin public de la ville. C'est l'occasion pour l'avatar de Montaigne de rappeler que *« La passion nous commande bien plus vivement que la raison »*. La lecture d'un article de *Philomag* et d'un extrait de *Comment vivre ? Une vie de Montaigne en une question et vingt tentatives de réponse* de Sarah Bakewell, dans le chapitre « Lire beaucoup, oublier l'essentiel… » permet de comparer les deux époques de troubles. Même si quatre siècles séparent Montaigne des élèves, le XVIe siècle n'est pas sans lien avec aujourd'hui. Les guerres de religion ébranlaient le monde d'hier, tandis que les attentats d'aujourd'hui génèrent une inquiétude grandissante. Les hommes éprouvent d'autant plus la nécessité de vivre dans l'instant et de se réapproprier l'espace dans lequel ils vivent comme l'explique Michel Eltchaninoff : *« Les adeptes de Pokémon Go ont davantage envie de voir leur quartier comme une vaste aire de jeu que comme une cible potentielle pour les terroristes ou un lieu de violence urbaine. Oublier un monde angoissant en en faisant un terrain de jeu répond peut-être d'abord à un désir de transfigurer le réel. »*

Le corpus de documents invite les élèves à porter un regard sur les deux mondes imaginaires : si les élèves de 1re STMG lisent plutôt des mangas et jouent aux jeux vidéo, Montaigne se plonge dans la lecture des livres antiques, et ce dès son enfance.

La première lecture analytique porte sur *« son premier goût qu'il eut au livre »* lorsqu'il découvre vers 7-8 ans, l'univers fantastique des *Métamorphoses* d'Ovide. Dans ce texte, extrait du Livre I, chapitre XXVI, « De l'Institution des enfants », Montaigne interroge l'éducation de son époque, qui ne tient pas suffisamment compte de la personnalité de l'enfant et de sa sensibilité littéraire. Le divertissement prend alors une dimension nouvelle, puisqu'il participe de la pédagogie du détour. Montaigne dessine ici les grands fondements de l'éducation humaniste. Puis dans le second extrait du même chapitre, Montaigne relativise les fléaux de son époque, et s'ouvre au monde, à une époque de troubles. Le divertissement est intimement lié à notre besoin de vivre, et ne doit pas être perçu négativement, comme on peut le voir dans l'article sur les pokémon.

Les deux autres lectures analytiques portant sur les extraits du livre I du chapitre XXVIII, « De l'Amitié » et du livre III du chapitre X « De ménager sa volonté » questionnent les relations humaines. Si Montaigne trouve en la Boétie un frère, le monde n'en demeure pas moins un théâtre, dans lequel l'homme aime se regarder comme dans un miroir. En étudiant ce corpus, les élèves sont amenés à comprendre la portée réflexive de ces récits d'amitiés. À une époque où les réseaux sociaux se démultiplient et où les amitiés se nouent en un clic, la lecture de ces extraits incite à une prise de recul. La lecture de Montaigne, comme celle de Tahar Ben Jelloun, *Éloge de l'amitié, ombre de la trahison* permet d'interroger le rapport à l'autre : ami sincère, relation fusionnelle, ou intéressée ?

L'auteur marocain cite à plusieurs reprises Montaigne, et Cicéron, et se livre lui aussi à une réflexion sur l'amitié, en racontant ses histoires d'amitié depuis l'école coranique jusqu'au Prix Goncourt. En évoquant ses amis, il dresse en filigrane son propre portrait, et crée un dialogue avec les auteurs classiques.

séance **2**

Comprendre « ce fagotage de tant de diverses pièces », livre II, chapitre XXXVII

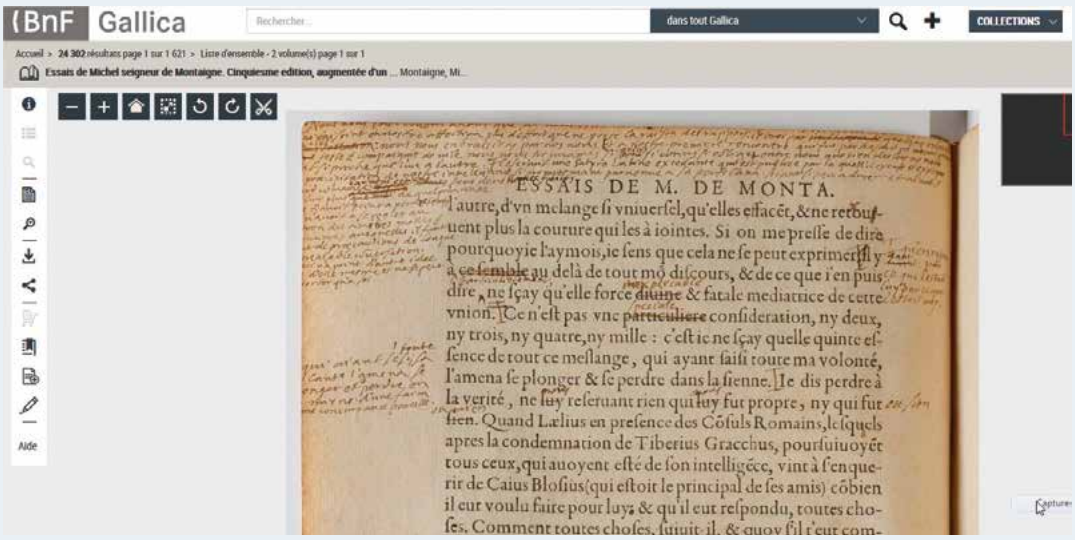


Fig. 1 : L'Exemplaire de Bordeaux, livre I, chapitre XXVIII « De l'Amitié ».

Patricia Fauquembergue

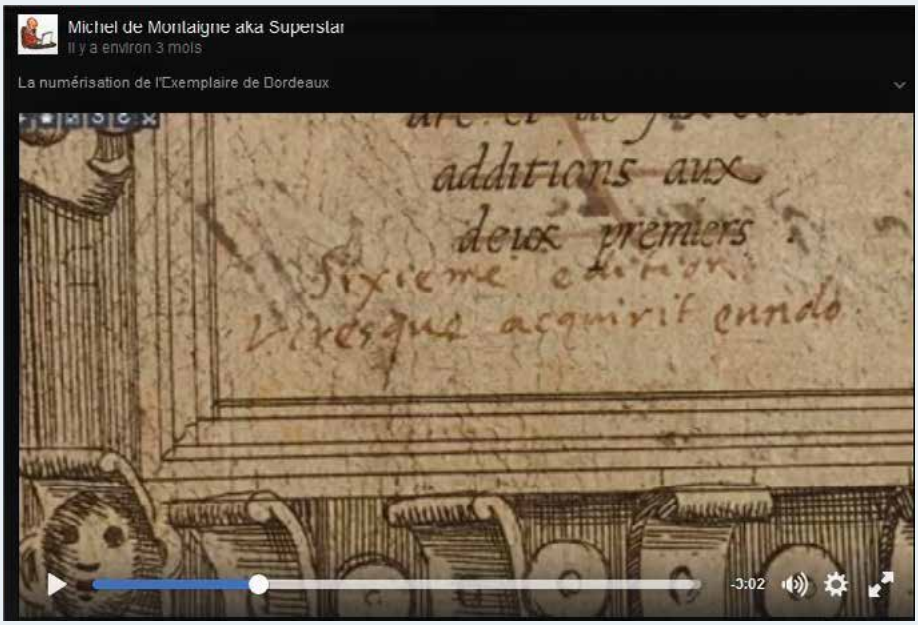


Fig. 2 : Extrait de la vidéo mise en ligne par les bibliothécaires de Bordeaux, sur le Facebook de Montaigne. Explication de Nicolas Barbey, conservateur responsable du département du Patrimoine Bibliothèque municipale de Bordeaux.

Patricia Fauquembergue

La découverte du manuscrit sur le site de la BNF permet de comprendre le travail d'écriture, et de réécriture de Montaigne. En observant cette page du manuscrit, on voit très bien que la célèbre citation « parce que c'était lui, parce que c'était moi » est en réalité ajoutée entre 1588 et 1592, comme le commente d'ailleurs Nicolas Barbey, dans la petite vidéo mise en ligne sur le Facebook de Montaigne. La lecture analytique les amène à questionner cet ajout, tant sur le sens que sur la forme.

Pour mieux cerner encore le projet de l'auteur, un écrit de synthèse sur Padlet vise à revenir sur l'importance de la lecture, de l'enfant à l'adulte, et sur le rôle des citations dans son écriture, en s'appuyant sur le livre I, chapitre XXVI, et le livre III, chapitre 3, extrait « De Trois commerces ». Le mur collaboratif permet de confronter leurs points de vue, ce qui les prépare aux épreuves orales de l'EAF. Les élèves sont capables de faire le portrait d'un humaniste, nourri de lectures antiques, qui réfléchit à la société de son époque, à l'éducation, mais aussi au plaisir tout simplement de s'évader en lisant, et en écrivant. Certains d'entre eux ont encore des difficultés à se projeter dans cette quête de liberté, pensant que les choix de lecture de Montaigne « l'éloignent du programme scolaire ». Leurs préoccupations personnelles d'élèves du XXIe siècle interfèrent parfois dans leurs écrits ; mais le mur collaboratif rend possibles les échanges, en croisant certains messages. Ils perçoivent que Montaigne interroge dans ces extraits son rapport à la lecture et à l'écriture, et qu'il emprunte de nombreuses citations, qu'il fait siennes, comme si dans son livre, il entretenait un dialogue avec les auteurs qu'il a lus depuis son enfance.

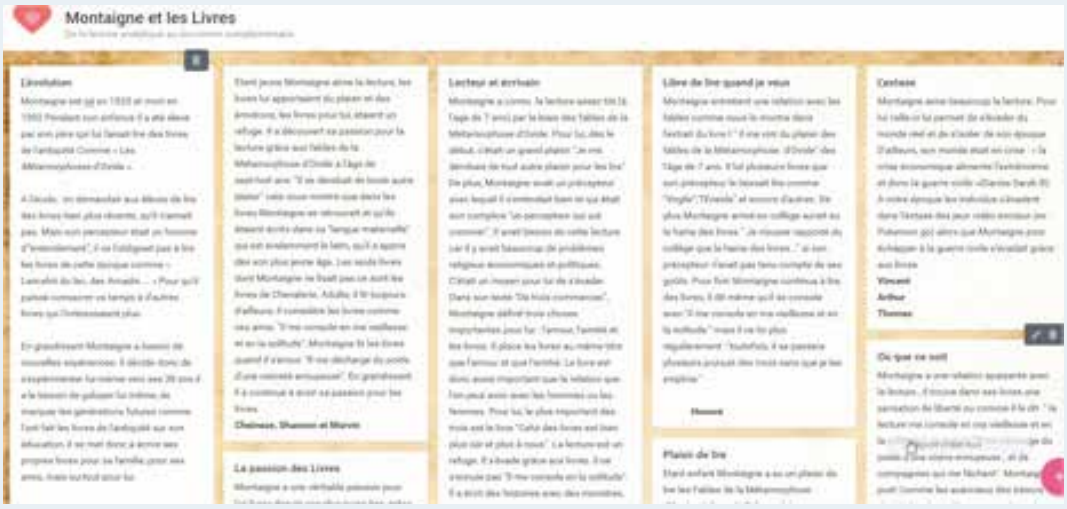


Fig. 3 : Capture d'écran du Padlet.

Patricia Fauquembergue

Une visite virtuelle de la bibliothèque de l'auteur prolonge cette réflexion : www.bvh.univ-tours.fr//MONLOE/3D/montaigne_01/librairie.html

Une vue ortho-image (état actuel) du plafond de la « librairie » de Montaigne permet de visualiser à droite de l'écran, des menus pour voir soit le plafond seul, soit les sentences sur les solives transcrites et traduites (par A. Legros), ou seulement sur les poutres maîtresses.

Fig. 4 : Capture d'écran représentant l'ortho-image du plafond actuel de la librairie de Montaigne.

www.bvh.univ-tours.fr//MONLOE/3D/montaigne_01/librairie.html

Cette visite du site de la BNF aboutit à l'élaboration d'un carnet de lecture de chaque élève, qui commente, annote, sa propre lecture de Montaigne.

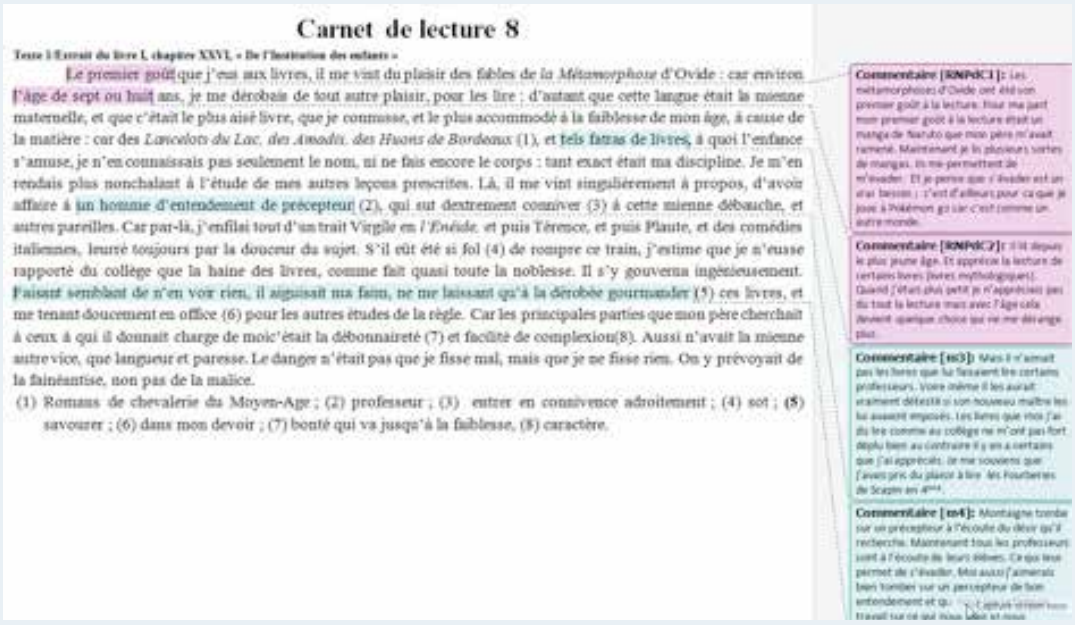
séance 3 Sur les pas de Montaigne : lire, annoter, commenter

Chaque élève a ainsi son propre carnet de lecture dans lequel figure l'ensemble des extraits étudiés de Montaigne. Ces carnets de lecture se créent par Google Docs, et se partagent avec l'enseignant. L'élève peut à loisir les annoter, poster des commentaires, sur le fond et/ou la forme, ajouter des lectures personnelles. Par exemple, les créatures mythologiques d'Ovide évoquent à Alexis d'autres créatures qui renvoient à ses lectures personnelles, comme les *patronus* d'*Harry Potter*. Hugo pense spontanément aux personnages de Manga, quand Goku se transforme en SSJ1 dans *Dragon Ball Z*. Chaque élève choisit aussi des citations qu'il utilisera dans ses prochains écrits. Un vrai parcours de lecture voit le jour. L'usage du numérique, par le dialogue que l'élève a avec l'auteur des *Essais*, l'aide à se souvenir des passages qui lui parlent le plus et à se les approprier, comme Montaigne le faisait à son époque.

Fig. 5 : Les élèves en salle pupitre pendant la rédaction des drives.

Patricia Fauquembergue

Les élèves proposent une première annotation des textes de Montaigne, une seconde version est prévue lors de la prochaine séance.



Carnet de lecture 8

Texte 1 Extrait du livre I, chapitre XXVI, « De l'institution des enfants »

Le premier goût que j'eus aux livres, il me vint du plaisir des fables de la *Métamorphose* d'Ovide : car environ l'âge de sept ou huit ans, je me dérobais de tout autre plaisir, pour les lire ; d'autant que cette langue était la mienne maternelle, et que c'était le plus aisé livre, que je connusse, et le plus accommodé à la faiblesse de mon âge, à cause de la matière : car des *Lancelots du Lac, des Amadis, des Huons de Bordeaux* (1), et tels fatras de livres, à quoi l'enfance s'amuse, je n'en connaissais pas seulement le nom, ni ne fais encore le corps : tant exact était ma discipline. Je m'en rendais plus nonchalant à l'étude de mes autres leçons prescrites. Là, il me vint singulièrement à propos, d'avoir affaire à un homme d'entendement de précepteur (2), qui sut dextrement conniver (3) à cette mienne débauche, et autres pareilles. Car par-là, j'enfilai tout d'un trait Virgile en *l'Enéide*, et puis Térence, et puis Plaute, et des comédies italiennes, leurré toujours par la douceur du sujet. S'il eût été si fol (4) de rompre ce train, j'estime que je n'eusse rapporté du collège que la haine des livres, comme fait quasi toute la noblesse. Il s'y gouverna ingénieusement. Faisant semblant de n'en voir rien, il aiguisait ma faim, ne me laissant qu'à la dérobée gourmander (5) ces livres, et me tenant doucement en office (6) pour les autres études de la règle. Car les principales parties que mon père cherchait à ceux à qui il donnait charge de moi c'était la débonnaireté (7) et facilité de complexion(8). Aussi n'avait la mienne autre vice, que langueur et paresse. Le danger n'était pas que je fisse mal, mais que je ne fisse rien. On y prévoyait de la fainéantise, non pas de la malice.

(1) Romans de chevalerie du Moyen-Age ; (2) professeur ; (3) entrer en connivence adroitement ; (4) sot ; (5) savourer ; (6) dans mon devoir ; (7) bonté qui va jusqu'à la faiblesse, (8) caractère.

Commentaire [RNP6C1]: Les métamorphoses d'Ovide ont été son premier goût à la lecture. Pour ma part mon premier goût à la lecture était un manga de Naruto que mon père m'avait ramené. Maintenant je lis plusieurs sortes de mangas. Ils me permettent de m'évader. Et je pense que s'évader est un vrai besoin ; c'est d'ailleurs pour ça que je joue à Pokémon go car c'est comme un autre monde.

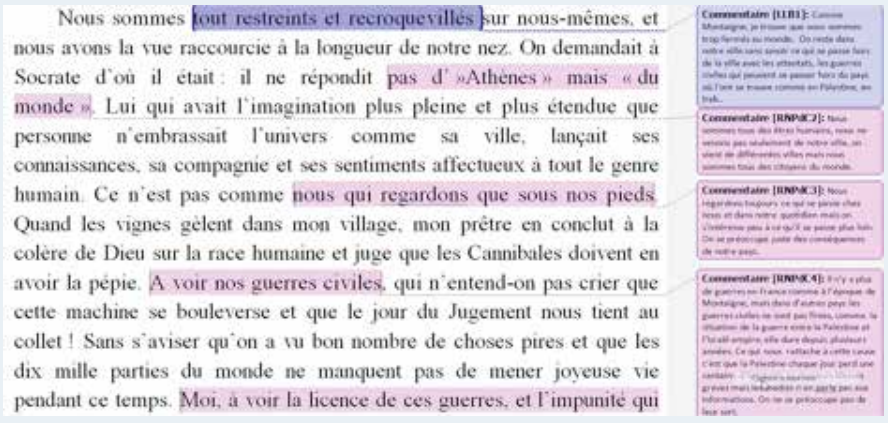
Commentaire [RNP6C2]: Il lit depuis le plus jeune âge. Et apprécie la lecture de certains livres (livres mythologiques). Quand j'étais plus petit je n'appréciais pas du tout la lecture mais avec l'âge cela devient quelque chose qui me me dérange plus.

Commentaire [m3]: Mais il n'aimait pas les livres que lui faisaient lire certains professeurs. Voire même il les aurait vraiment détesté si son nouveau maître les lui avaient imposés. Les livres que vous j'ai dû lire comme au collège ne m'ont pas fort déplu bien au contraire il y en a certains que j'ai appréciés. Je me souviens que j'avais pris du plaisir à lire les Fourberies de Scapin en 4ème.

Commentaire [m4]: Montaigne tombe sur un précepteur à l'écoute du désir qu'il recherche. Maintenant tous les professeurs sont à l'écoute de leurs élèves. Ce qui leur permet de s'évader. Moi aussi j'aimerais bien tomber sur un percepteur de bon entendement et qu

Patricia Fauquembergue

Fig. 6 : Capture d'écran du carnet de lecture 8 (version1).



Nous sommes tout restreints et recroquevillés sur nous-mêmes, et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez. On demandait à Socrate d'où il était : il ne répondit pas d'»Athènes» mais «du monde». Lui qui avait l'imagination plus pleine et plus étendue que personne n'embrassait l'univers comme sa ville, lançait ses connaissances, sa compagnie et ses sentiments affectueux à tout le genre humain. Ce n'est pas comme nous qui regardons que sous nos pieds. Quand les vignes gèlent dans mon village, mon prêtre en conclut à la colère de Dieu sur la race humaine et juge que les Cannibales doivent en avoir la pépie. A voir nos guerres civiles, qui n'entend-on pas crier que cette machine se bouleverse et que le jour du Jugement nous tient au collet ! Sans s'aviser qu'on a vu bon nombre de choses pires et que les dix mille parties du monde ne manquent pas de mener joyeuse vie pendant ce temps. Moi, à voir la licence de ces guerres, et l'impunité qui

Commentaire [LEB1]: Comme Montaigne, je trouve que nous sommes trop fermés au monde. On reste dans notre ville sans savoir ce qui se passe hors de la ville avec les attentats, les guerres civiles qui peuvent se passer hors du pays où l'on se trouve comme en Palestine, en Irak...

Commentaire [RNP6C2]: Nous sommes tous des êtres humains, nous ne vivons pas réellement de notre ville, on vient de différentes villes mais nous sommes tous des citoyens du monde.

Commentaire [RNP6C3]: Nous regardons toujours ce qui se passe chez nous et dans notre quotidien mais on s'intéresse peu à ce qu'il se passe plus loin. On se préoccupe peut être des conséquences de notre avec.

Commentaire [RNP6C4]: Il n'y a plus de guerres en France comme à l'époque de Montaigne, mais dans d'autres pays les guerres civiles ne sont pas finies, comme la situation de la guerre entre la Palestine et l'Israël encore, elle dure depuis plusieurs années. Ce qui nous rattache à cette cause c'est que la Palestine chaque jour perd une certaine [illegible] graves mais nous nous n'en parlons pas aux informations. On ne se préoccupe pas de leur sort.

Patricia Fauquembergue

Fig. 7 : Capture d'écran du carnet de lecture 14 (version1).

séance **4**

Adopter la posture d'auteur en réinventant l'essai à l'heure du numérique

Au terme de ce parcours, les élèves créent leurs propres essais, en recourant à une écriture multimodale, dans laquelle ils réfléchissent au monde d'aujourd'hui. En choisissant de raconter certains épisodes, et en les commentant, ils adoptent la posture de Montaigne, mais la forme de l'essai est en quelque sorte transformée, par le biais du numérique. En ajoutant le son, l'image, les élèves donnent une nouvelle orientation au genre. Dans son ouvrage critique,

Gisèle Mathieu-Castellani définit l'essai comme un *« discours-acte »* car celui-ci *« ne se borne pas à enregistrer des expériences, il est l'acte même d'expérimenter »*. On pourrait appliquer cette citation aux textes des élèves qui se métamorphosent grâce à la technologie numérique. C'est non seulement une réflexion sur notre époque, mais aussi sur l'acte même d'écrire. Fond et forme sont en mouvement. Le corps de l'œuvre est mouvant, il se transforme sans cesse. Le « moi » se forme, se dessine dans l'espace numérique. L'élève se met non seulement à distance pour s'expérimenter, *« replier sa vue au dedans »* mais il se voit en constante mutation, construction, rejoignant l'idée du passage de Montaigne : *« Je ne peins pas l'être. Je peins le passage. »* au livre III, chapitre 2 « Du Repentir ». Cette citation pourrait s'appliquer à cette écriture multimodale de l'essai, qui se construit en ligne, et qui change de visage à chaque instant. Les textes font l'objet d'une relecture collaborative, et subissent de nouvelles transformations. Ils se nourrissent ainsi d'un échange permanent entre les textes classiques, la culture personnelle des élèves et ce « Je » à plusieurs voix.

L'analyse de ce mouvement au niveau de la syntaxe est particulièrement intéressante. Comment ce mouvement se manifeste-t-il visuellement dans l'écriture ? Accumulation de verbes de pensée, digressions multiples, avec des narrations qui captivent le lecteur, ajout de virgules, citations… ou superposition d'images, et de textes…

Dans l'extrait 1, Montaigne nous parle de son premier amour de lecture « Le premier goût que j'eus aux livres ». Pour ma part, le premier goût que j'eus aux livres, me vint de ma mère. Bien-sûr, je n'étais pas en âge de lire, donc j'écoutais attentivement ses propos. Elle aimait me conter des histoires avant de m'endormir : c'était pour moi un moment magique, car je pouvais imaginer les scènes. C'était aussi un moment de rêve, car je m'endormais en écoutant sa voix, tout en imaginant la suite de l'histoire qu'elle me contait.

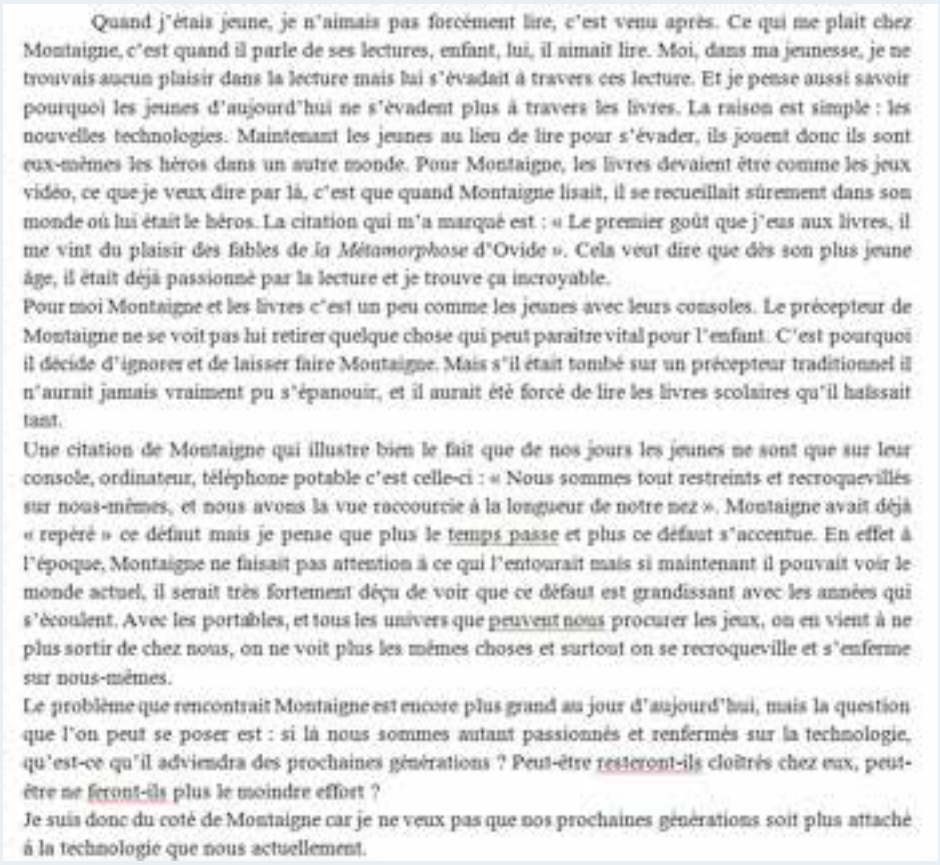
Lui, avait commencé par *Les Métamorphoses* d'Ovide. Je ne les ai jamais lues, mais mes premières histoires furent « Les Fables De La Fontaine », avec « Le Lièvre et La Tortue » puis « Le Corbeau et Le Renard ». Je les trouve similaires, d'un côté, nous avons du fantastique et de l'autre des animaux qui prennent la parole. C'est tout de même fou que l'imagination puisse aller aussi loin. Grâce à ces histoires qui m'ont fondée, j'ai retenu, avec ma passion, que rien ne sert de courir, il faut partir à point. J'ai découvert qu'il ne fallait pas être à la hâte, et que dans certains cas, nous avions le temps de s'élancer. Ces histoires m'ont fondée, car j'ai appris à être patiente dans mes actes.

Montaigne, avec son professeur a tout de suite su qu'il avait « affaire à un homme d'entendement » : quelqu'un de raisonné qui sait ce qu'il fait. Vers mes 6 ans, je suis entrée à l'école primaire. Mon professeur a éveillé en moi le plaisir de la lecture, comme le précepteur de Montaigne. Comme pour lui, j'ai découvert qu'un professeur n'était pas qu'une chose qui devait nous apprendre les bases. Mais un lien se créait lorsque nous découvrons qu'un professeur n'a pas qu'un cœur de pierre. Ce plaisir de la lecture a éveillé en Montaigne la passion : Il enfilait tout d'un trait « Virgile en L'Enéide, puis Térence, puis Plaude, et des comédies Italiennes ». J'ai d'ailleurs commencé à lire des livres à cet âge. Après les Fables, j'ai commencé à m'intéresser à d'autres types de livres « Sa Majesté Des Mouches », puis « Divergente ». Ces mondes imaginaires me faisaient évader des difficultés que je rencontrais au collège.

« La haine des livres », c'est le terme qu'emploie Montaigne pour définir le dégoût qu'il éprouvait pour les livres que lui faisaient lire son précepteur traditionnel. Moi aussi, en 5ème, on m'a donné un goût amer aux livres. A ses yeux, ce n'était que des textes qu'il fallait décortiquer. Mais d'après moi, cela va plus loin, on imagine, on rêve, on s'évade de son quotidien. Les livres aiguisaient la faim de Montaigne, je ne peux malheureusement pas me laisser aller à ce genre de plaisir car ma passion m'en empêche.

Fig. 8 : Capture d'écran d'un brouillon d'écriture de Cyrielle (version 1).

Patricia Fauquembergue



Quand j'étais jeune, je n'aimais pas forcément lire, c'est venu après. Ce qui me plait chez Montaigne, c'est quand il parle de ses lectures, enfant, lui, il aimait lire. Moi, dans ma jeunesse, je ne trouvais aucun plaisir dans la lecture mais lui s'évadait à travers ces lecture. Et je pense aussi savoir pourquoi les jeunes d'aujourd'hui ne s'évadent plus à travers les livres. La raison est simple : les nouvelles technologies. Maintenant les jeunes au lieu de lire pour s'évader, ils jouent donc ils sont eux-mêmes les héros dans un autre monde. Pour Montaigne, les livres devaient être comme les jeux vidéo, ce que je veux dire par là, c'est que quand Montaigne lisait, il se recueillait sûrement dans son monde où lui était le héros. La citation qui m'a marqué est : « Le premier goût que j'eus aux livres, il me vint du plaisir des fables de *la Métamorphose* d'Ovide ». Cela veut dire que dès son plus jeune âge, il était déjà passionné par la lecture et je trouve ça incroyable.

Pour moi Montaigne et les livres c'est un peu comme les jeunes avec leurs consoles. Le précepteur de Montaigne ne se voit pas lui retirer quelque chose qui peut paraitre vital pour l'enfant. C'est pourquoi il décide d'ignorer et de laisser faire Montaigne. Mais s'il était tombé sur un précepteur traditionnel il n'aurait jamais vraiment pu s'épanouir, et il aurait été forcé de lire les livres scolaires qu'il haïssait tant.

Une citation de Montaigne qui illustre bien le fait que de nos jours les jeunes ne sont que sur leur console, ordinateur, téléphone potable c'est celle-ci : « Nous sommes tout restreints et recroquevillés sur nous-mêmes, et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez ». Montaigne avait déjà « repéré » ce défaut mais je pense que plus le temps passe et plus ce défaut s'accentue. En effet à l'époque, Montaigne ne faisait pas attention à ce qui l'entourait mais si maintenant il pouvait voir le monde actuel, il serait très fortement déçu de voir que ce défaut est grandissant avec les années qui s'écoulent. Avec les portables, et tous les univers que peuvent nous procurer les jeux, on en vient à ne plus sortir de chez nous, on ne voit plus les mêmes choses et surtout on se recroqueville et s'enferme sur nous-mêmes.

Le problème que rencontrait Montaigne est encore plus grand au jour d'aujourd'hui, mais la question que l'on peut se poser est : si là nous sommes autant passionnés et renfermés sur la technologie, qu'est-ce qu'il adviendra des prochaines générations ? Peut-être resteront-ils cloîtrés chez eux, peut-être ne feront-ils plus le moindre effort ?

Je suis donc du coté de Montaigne car je ne veux pas que nos prochaines générations soit plus attaché à la technologie que nous actuellement.

Fig. 9 : Capture d'écran d'un brouillon d'écriture de Lucas (version 1).

Patricia Fauquembergue

BILAN CRITIQUE DES USAGES DU NUMÉRIQUE

L'espace numérique donne donc une nouvelle dimension à l'essai, en constant mouvement, quasi illimité. Ces nouvelles modalités d'écriture permettent aux élèves de « s'essayer » à l'écriture comme Montaigne l'a fait quatre siècles auparavant, et de renouveler le genre. Les compétences de lecture et d'écriture se sont progressivement consolidées ; le travail par strates d'écriture a permis aux élèves d'adopter une démarche réflexive, y compris sur la langue. Le numérique est donc bien au service des apprentissages. Savoir justifier un point de vue, en citant un exemple précis et en l'analysant se retrouve dans tous les exercices de l'EAF, tant à l'oral qu'à l'écrit. En outre, l'écriture collaborative permet de débattre, d'échanger les idées, que ce soit sur le blog ou sur Padlet, et d'apprendre à « penser ensemble », pour élargir son regard sur le monde et sur soi. Pendant la séquence, les élèves sont actifs, la transmission des textes classiques fait sens, car il ne s'agit pas seulement de mémoriser, mais de réfléchir à sa condition humaine. Cette démarche leur redonne goût à l'écriture, et à la lecture, et consolide leur connaissance des genres de l'argumentation.

La question de la réception se pose également, car l'adresse du blog sera mise en lien sur l'ENT, d'autres commentaires verront le jour. C'est un lycéen « ordinaire » qui se présentera au lecteur. La rédaction de la préface permettra de revenir sur la problématique de séquence : Lire Montaigne est-ce dialoguer avec un autre ou soi-même ? La rédaction de cette préface servira de bilan de séquence.

FICHE N° 10
Entrer dans la lecture des textes par le dialogue entre pairs

Véronique Le Poittevin, académie de Montpellier

- **Cycle, niveau et thème de programme**
  Seconde et 1re : l'argumentation.

- **Problématique**
  Comment dynamiser la lecture analytique en favorisant l'appropriation des textes par l'exercice de la reformulation entre pairs ?

- **Objectifs littéraires et culturels**
  Comprendre les idéaux du siècle des Lumières et saisir l'importance d'une démarche argumentative indirecte : l'apologue, l'ironie ;
  Appréhender le monstre dans la littérature et ses effets sur le lecteur.

- **Objectifs méthodologiques**
  Didactique de l'argumentation, compréhension fine des textes ;
  Didactique de l'écriture : apprentissage de la dissertation et du commentaire littéraire

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**
  Plateforme en ligne Dialoguea
  Salle informatique, réseau pédagogique, ENT

- **Compétences visées**
  Lire, comprendre et analyser des œuvres de genres variés, et rendre compte de cette lecture ;
  Faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations.
  Formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier.
  Parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions.
  Produire soi-même de l'information, communiquer et argumenter.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**
  1. Préalable : s'approprier la plateforme Dialoguea
  2. Expérience 1 : comparer deux idées du bonheur au XVIIIe siècle
  3. Expérience 2 : éviter la paraphrase dans le commentaire de texte
  4. Expérience 3 : préparer l'entretien de l'oral de l'EAF

- **Pistes d'évaluation**
  Évaluation du dispositif et des productions des élèves au cours de l'année :
  - fréquence et pertinence des interventions des élèves sur un débat
  - richesse de l'argumentation déployée : voir figure 7
  - observation de la forme et de la valeur des contributions au cours des différents débats permettant de mesurer les progrès des élèves
  - travail sur la maîtrise de la langue : reformulation validée par les pairs, notamment dans le cadre des modules (adaptation entre le fond et la forme) et possibilité d'amélioration des formulations
  - appropriation des connaissances sur le XVIIIe siècle : auteurs, idéaux, types d'écrits, travail autour autour du thème du « monstre » dans la littérature.

ÉDU'Bases
- Commenter *L'Utopie* de Thomas More en 1re à l'aide d'une plateforme de publication en ligne (Dijon, 2016)
- Enrichir et consolider sa culture littéraire et artistique au lycée avec un espace collaboratif de travail (Dijon, 2016)
- Faire dialoguer une œuvre littéraire et un tableau : du *Mariage de Figaro* au *Baiser à la dérobée* (Nantes, 2016)

L'apprentissage de l'argumentation au lycée se heurte à plusieurs écueils : la compréhension fine des textes et les difficultés rédactionnelles de reformulation, dans le but d'approfondir l'analyse, ne sont pas les moindres. Or, l'appropriation des textes passe aussi par le vecteur de l'écriture dont la maîtrise est déterminante, par la suite, pour satisfaire aux exigences des genres scolaires que sont la dissertation et le commentaire littéraire.

Les expériences que nous avons menées avec Dialoguea ont permis de faire travailler les élèves dans cette perspective en privilégiant, en lieu et place des échanges frontaux, qui limitent souvent la parole à quelques élèves, des échanges entre pairs dans lesquels le propos des uns peut être repris et commenté par les autres. Cette étape initiale, sorte de classe inversée précédant et préparant la séance de lecture analytique, les affranchit donc du filtre magistral, au moins dans un premier temps. On favorise ainsi le foisonnement propre de la lecture analytique sans que le professeur ne l'oriente préalablement.

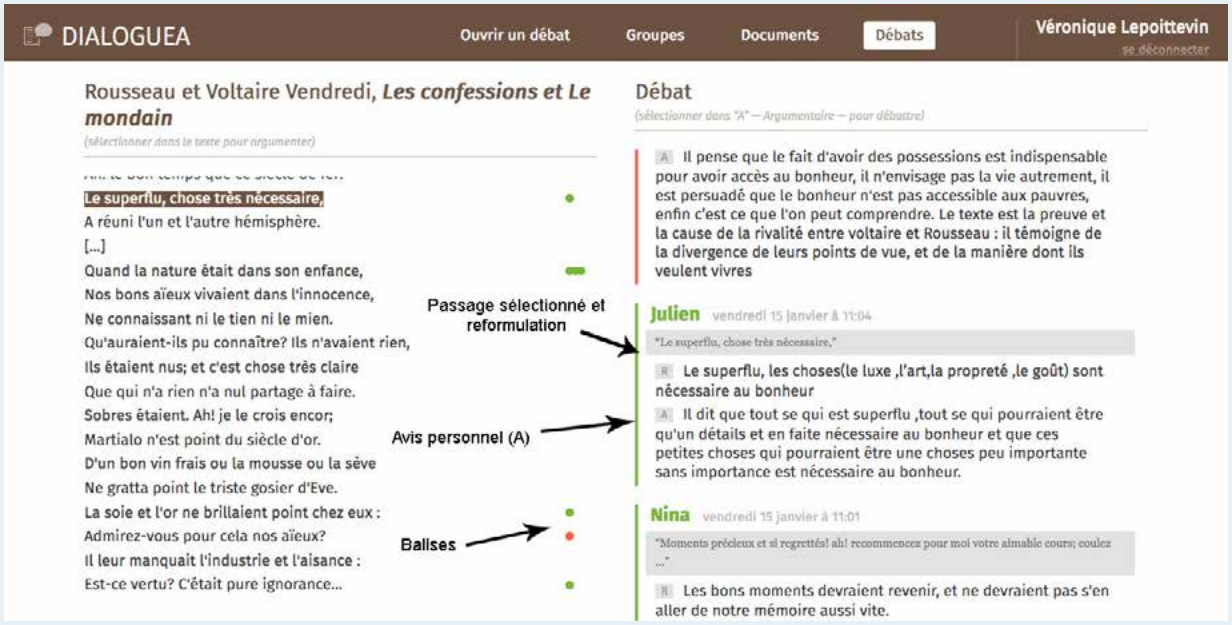
Cette fiche s'efforce de proposer des solutions concrètes pour répondre à ces problématiques. Quel est l'apport du numérique non seulement dans l'argumentation et l'appropriation de la méthodologie de l'écrit ? Comment rendre la lecture individuelle active et opérationnel le principe de la classe inversée ? Enfin, comment faire face aux inquiétudes légitimes des élèves confrontés à la préparation d'un examen en substituant au bachotage une réelle réflexion sur les textes ?

1 Préalable : s'approprier la plateforme Dialoguea

L'outil numérique Dialoguea a été conçu par une équipe de Montpellier (Jean Sallantin, CNRS, Claire Ollagnon, Véronique Pinet, Philippe Estival), pour générer et animer des débats en ligne. Testée d'abord en classe de philosophie par Véronique Pinet (lycée Joliot Curie de Sète), elle a permis en 2015-2016 d'abord, dans le cadre de l'EMC, de faire travailler des classes sur la COP21, tandis qu'une autre équipe s'en emparait pour préparer un forum sur la neuroéthique. Parallèlement, les formateurs du L@bo L, le groupe académique lettres numériques l'a expérimentée dans un contexte de lecture analytique et de préparation à la dissertation. Cette plateforme collaborative apporte des réponses à la progression des élèves dans divers domaines : lecture, écriture, participation orale et préparation de l'EAF. Tout d'abord, le professeur met en ligne des documents sur la plateforme, à l'attention de ses élèves qu'il a inscrits au préalable.

Ensuite, en salle informatique ou à la maison, les élèves se connectent et réagissent à des textes, de façon individuelle et collective. Les phases du travail sont les suivantes : lecture individuelle, choix d'un passage à commenter, reformulation de ce passage (R), point de vue personnel (A) marqué par une balise verte pour accord, rouge en cas de désaccord ou bleue pour signaler l'incompréhension du passage choisi. Ensuite, l'élève rédige son avis personnel qui apparaît à droite de l'écran. Chaque intervention est visible de tous.

Fig. 1 : Echanges sur un texte à partir d'un extrait sélectionné par un élève. On peut voir la reformulation du passage (R), le point de vue personnel (A) marqué par une balise verte pour accord, rouge en cas de désaccord ou bleue pour signaler l'incompréhension du passage choisi. Dans la colonne « Débat » apparaissent les avis personnels des élèves, visibles de tous.



Capture d'écran Jean-Yves Bouton

On peut renchérir et reprendre les propos d'un camarade mais on ne peut pas revenir sur la reformulation. Les élèves enrichissent leur lecture et leur compréhension des textes grâce au travail de leurs pairs.

Nous présenterons trois expérimentations réalisées en seconde et première. Elles avaient pour but d'engager les élèves à isoler les arguments défendus par les auteurs. Nous avons sélectionné trois objectifs pédagogiques distincts et complémentaires : confronter deux points de vue sur le bonheur au XVIIIe en classe de seconde ; faciliter la compréhension d'un texte de manière à dépasser la paraphrase dans l'écriture du commentaire de texte ; nourrir l'entretien de la deuxième partie de l'épreuve anticipée de l'oral par la mise en relation des textes étudiés dans le cadre de l'objet d'étude.

2 Expérience 1 : comparer deux idées du bonheur au XVIIIe siècle

Classe de seconde : genres et formes de l'argumentation au XVIIe et XVIIIe siècles ; Voltaire et Rousseau

Dans le cadre de l'argumentation en classe de seconde, nous avons étudié les stratégies argumentatives, les modes de raisonnement, la fiction au service de l'argumentation au XVIIe et XVIIIe siècles. La fable, les contes, *L'Encyclopédie*, les dictionnaires, les combats et les idéaux des Lumières ont été abordés. Pour clôturer ce voyage, nous avons opté pour une image plus souriante : le bonheur au XVIIIe selon Voltaire et Rousseau. Sur la plateforme Dialoguea, un extrait du *Mondain* et des *Confessions* ont été déposés. La première étape demandée aux élèves est de lire les deux textes. La deuxième, de répondre à la question : « Sélectionnez les caractéristiques du bonheur selon les deux auteurs ». Les élèves ont commencé à réagir aux textes sur la plateforme après vingt minutes de lecture. Les propos et analyses se sont progressivement enrichis : les contributions et les analyses les plus fines ont servi de déclencheurs pour les élèves qui d'ordinaire n'interviennent pas à l'oral dans le dispositif frontal. On remarque aussi que dans cette première étape du travail sur Dialoguea, les contributions s'accumulent successivement sans remettre en question celles des pairs. La possibilité de reprendre une argumentation n'est donc pas fréquemment envisagée, à ce stade de l'exploitation, par les élèves.

Fig. 2 : Hétérogénéité des interventions. Arthur et Julien montrent des niveaux de compétence différents : tandis que Julien paraphrase le texte dans la reformulation et dans l'avis, Arthur, non seulement prend position contre Voltaire, sans se contenter de reformuler, mais propose ensuite une analyse pertinente du texte.

Capture d'écran Véronique Le Poittevin

L'utilisation de la plateforme a amené tous les élèves à repérer les points divergents des deux auteurs : Rousseau est en quête d'une vie simple, tournée vers la nature, empreinte de nostalgie ; Voltaire montre une nette préférence pour la modernité, le luxe, la consommation.
À la suite de ce travail d'appropriation, les élèves ont établi une synthèse en autonomie des deux conceptions du bonheur. Par la suite, ils ont été amenés à comparer par écrit deux autres textes présentant deux autres conceptions du bonheur, ce qui a conduit la plupart à réinvestir les notions abordées au cours de la première séance.

3 Expérience 2 : éviter la paraphrase dans le commentaire de texte

Le roman et ses personnages : *L'homme qui rit*, Hugo, classe de première S

La paraphrase est une difficulté à laquelle les élèves se heurtent lors de la rédaction du commentaire littéraire. Nombre d'entre eux sont démunis, pensent ne rien avoir à dire sur le texte en dehors de ce qu'il dit déjà et reprennent, de façon maladroite, le propos de l'auteur, sans percevoir les failles de leur démarche. Or, ils connaissent, d'une part, les étapes de la lecture analytique et, d'autre part, de nombreux outils d'analyse littéraire : les figures de style, les champs lexicaux, les déterminants, les éléments d'analyse des verbes, les types de phrase… Même s'ils comprennent les textes, la plupart du temps, ils éprouvent des difficultés à restituer une analyse fine des documents proposés. Comment donc les amener à extraire le sens d'un texte à partir d'observations pour parvenir à une interprétation ?

Nous avons utilisé Dialoguea pour étudier le portrait de Gwynplaine, dans *L'homme qui rit* de Victor Hugo, dans une classe de première S. Le texte exploité était présenté sous forme de tableau avec la citation d'un côté et le procédé littéraire de l'autre. L'utilisation de la plateforme Dialoguea oblige l'élève à sélectionner une partie du texte pour le reformuler, ce qui permet d'en vérifier la compréhension. La balise verte, rouge ou bleue informe sur le degré d'adhésion à la thèse de l'auteur. Enfin, dans l'argumentation, on attend une analyse et un commentaire qui porte sur l'utilisation d'un procédé littéraire. On voit dans l'image 3, qu'en dépit d'une certaine maladresse, la démarche d'argumentation commence à poindre.

Fig. 3 : Prémices de la démarche argumentative

Capture d'écran Véronique Le Poittevin

Cette utilisation de la plateforme a permis aux élèves de constater, malgré une certaine maîtrise de la reformulation, qu'ils ne sont pas toujours en mesure de procéder à une analyse qui s'appuie sur un procédé littéraire. Cette prise de conscience a été très importante dans l'apprentissage du commentaire pour de nombreux élèves qui ont cerné ce qui se cachait sous le mot « paraphrase » et ont pu y remédier. Leurs analyses ont progressé de façon significative dans la mesure où ils ont identifié leur erreur et compris qu'ils disposaient d'outils pour les corriger.

2 h

4 Expérience n° 3 : Préparer l'entretien de l'oral de l'EAF

« La question de l'Homme », dans les genres de l'argumentation du XVIe siècle à nos jours ; Claire Caillaud, *Les délices de la peur*, première S.

La deuxième partie de l'oral de l'Épreuve anticipée de français désarçonne les élèves. La première leur paraît rassurante : travailler un texte précis selon des problématiques envisagées en classe, soit un travail qui exige un effort important mais qui leur semble abordable. La deuxième partie est plus difficile à cerner. Elle concerne aussi bien les autres textes obligatoires que les textes complémentaires, les documents iconographiques et les lectures cursives. Les élèves ont du mal à comprendre ce « qu'ils doivent réviser ».

Le numérique peut offrir une aide efficace pour organiser leur travail. Outre les cartes mentales qui permettent de présenter la totalité d'une séquence et ses composantes, Dialoguea devient une des étapes de l'appropriation du descriptif.

Dans le cadre d'un groupement de textes argumentatifs sur « Le Monstre », le texte de Claire Caillaud, *Les délices de la peur*, allait offrir aux élèves l'opportunité de faire un point sur les effets produits par le monstre sur le lecteur partagé entre horreur et fascination. Cette séance, en fin de séquence, prolongeait l'étude de divers documents : Paré, *Des monstres et prodiges*, Montaigne, « Au sujet de l'enfant monstrueux », *Les Essais*, Pierre Corneille, *Médée* (acte I, scène 4), Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, *La Belle et la Bête*, Hugo, *L'homme qui rit*. La lecture du texte a attiré l'attention des élèves sur les sentiments suscités par les monstres, peur et pitié, répulsion et fascination en fonction de leur monstruosité morale ou physique, et leur conséquence, l'exclusion.

Fig. 4 : Exemple de mise en relation des textes du corpus. On voit que les deux élèves utilisent le texte de Claire Caillaud mais sont aussi capables de faire des ponts avec un texte vu en classe.

Capture d'écran Véronique Le Poittevin

Le texte de Claire Caillaud a permis aussi de prendre en compte l'histoire littéraire et la perception de la monstruosité du XVIe au XIXe siècles en fonction des genres d'écrits et des intentions des auteurs.

L'utilisation de Dialoguea a facilité l'appropriation de l'argumentation du texte par la totalité du groupe, chacun profitant des contributions des autres. Le prolongement du travail est de repérer, dans les textes du corpus, les effets

produits par le monstre sur le lecteur, afin de les classer par ressemblances, différences, spécificités et selon l'efficacité de l'effet sur le lecteur. La classe construit ensuite un tableau de synthèse, dont elle a choisi les entrées, qui permettrait de préparer l'entretien de l'EAF par la mise en relation des textes.

Fig. 5 : Tableau de préparation à l'entretien

	Différence	**Exclusion**	**Ambiguïté ou bienveillance regard/monstre**	**Siècle : Genre Mouvement littéraire**
Paré				
Montaigne				
Médée				
La belle et la bête				
Quasimodo				
Gwymplaine				
Caillaud				

Retenir : Texte de Claire Caillaud

1. Comment le monstre est-il représenté dans les mentalités et dans l'art ?
Caractérisation du monstre : par sa différence. Difformité physique Perversion morale Infirmité
Pour la mentalité populaire Signe d'une méchanceté : Assimilation de la difformité physique à l'immoralité Identifié à ce qui n'est pas humain Comparé à un animal ou à une figure diabolique Le monstre, dans la littérature, est un double diabolique de l'homme « normal », c'est pourquoi ils nous terrorisent ou ils nous attirent

2. Quelles réactions suscitent-ils ?
Peur, Rejet, L'horreur, Pitié, Curiosité malsaine, Fascination, Spectacle provoque un certain plaisir.

3. Qu'est-ce qu'ils nous révèlent à nous même ?
Désir de transgression : transgression des lois de la nature, transgression des lois qui régissent la société.

Donnent à voir au lecteur sa propre monstruosité, laquelle réside, dans ses désirs de transgression.
Conclusion : Le monstre est un double de nous-mêmes et reflète nos désirs de toute puissance, d'éternité, de violence. Cela explique l'importance du thème du double dans les récits fantastiques : les monstres reflètent notre double nature.

En même temps :
Les transgressions représentées par le monstre font peur. Freud, évoqué dans le texte de Claire Caillaud, voyait dans cette angoisse du monstre la peur de reconnaître en nous ces désirs primitifs, inavouables, liés à la sexualité et à la volonté de puissance de l'homme

Capture d'écran Véronique Le Poittevin

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

La plateforme Dialoguea offre ainsi la possibilité de générer des échanges entre pairs, à partir d'un document. La flexibilité de l'outil, la rapidité de la prise en main et l'austérité de l'apparence garantissent une concentration sur les textes et les idées. En classe de Lettres, la nécessité de passer par une phase de reformulation semble améliorer la qualité de la lecture, mais n'encourage pas automatiquement une lecture globale ; elle ouvre néanmoins des perspectives intéressantes en terme d'apprentissage de la langue et de dynamique de lecture analytique : les contributions rendent possible et nécessaire un travail de fond sur la production d'écrit, et le professeur peut proposer de lancer l'analyse à partir d'une prise de position d'un élève, surtout si elle a fait elle-même l'objet de commentaires. On remarque néanmoins, que les élèves s'engagent difficilement dans le commentaire des idées de leurs pairs même s'ils s'autorisent assez facilement des interventions sur l'expression et l'orthographe.

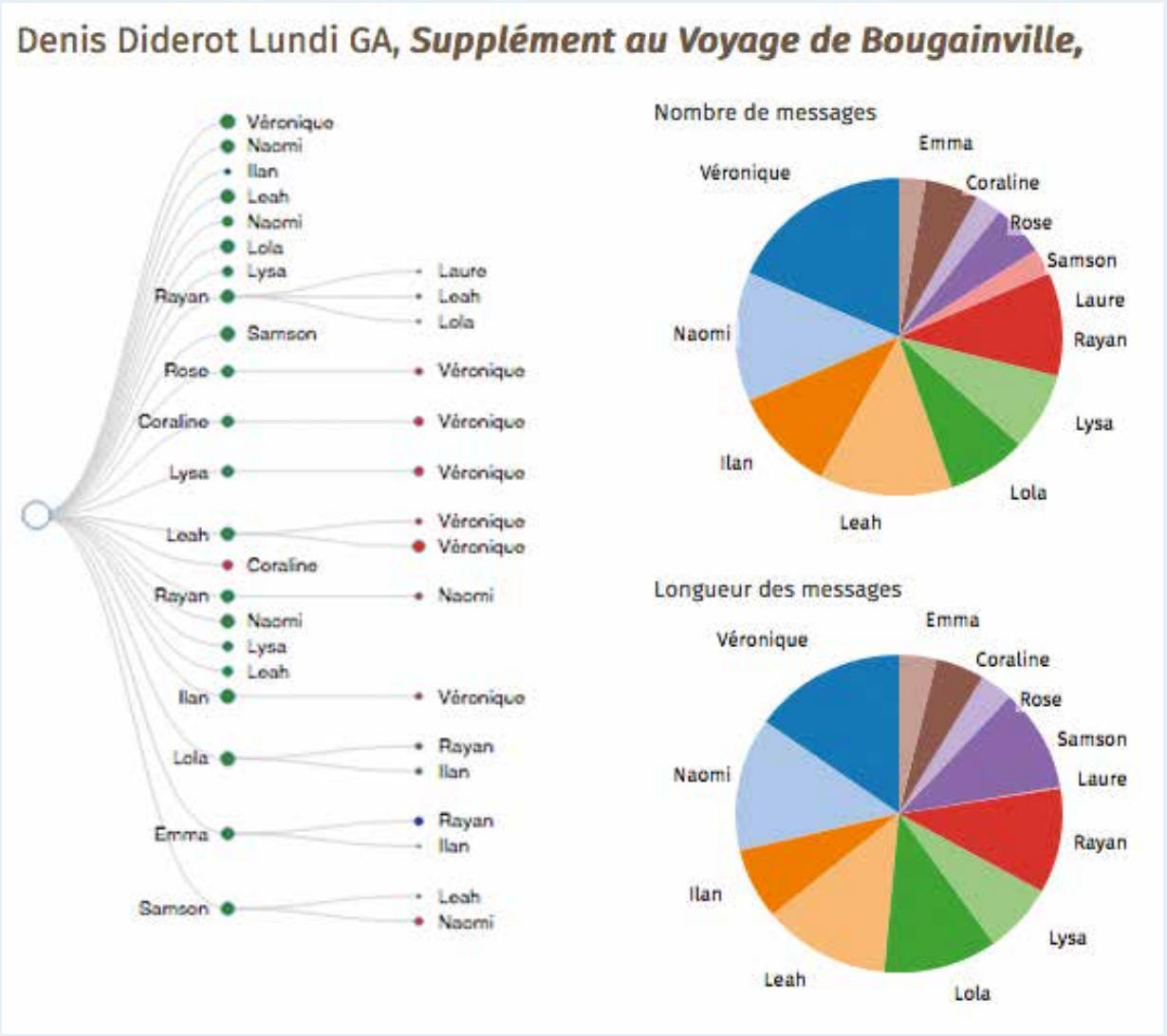
Fig. 6 : Console de Dialoguea, bilan des interventions pour un débat : les remarques sur l'expression et l'orthographe sont plus nombreuses que celles sur le commentaire des idées.

Date ▲	Auteur	Message
lun. 11 janv., 14:11	Ilan	dep
lun. 11 janv., 14:10	Lola	sans
lun. 11 janv., 14:09	Véronique	langage familier
lun. 11 janv., 14:09	Leah	RestéS*
lun. 11 janv., 14:09	Laure	sans
lun. 11 janv., 14:09	Naomi	Torturent et tuent
lun. 11 janv., 14:07	Rayan	Il n'y a pas d'argumentation
lun. 11 janv., 14:06	Naomi	est* le plus gros brigand

Capture d'écran Véronique Le Poittevin

Enfin, la console du logiciel permet de mettre en évidence la nature et la fréquence des reformulations pour chaque débat et propose un outil statistique intéressant : on peut ainsi voir se dessiner des profils de lecteurs-scripteurs, évaluer l'évolution de leurs compétences langagières (qualité des contenus, clarté et efficacité de l'expression) et proposer, en fonction des profils, des travaux personnalisés.

Fig. 7 : Les camemberts de fréquence et longueur des messages



Capture d'écran Véronique Le Poittevin

Ce processus d'appropriation ne saurait bien entendu remplacer l'exercice de la lecture analytique, mais permet, dans le contexte de la classe inversée, de mieux préparer les élèves à la lecture des textes en situation de classe.

LES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES DE LA BNF SUR INTERNET http://classes.bnf.fr/

La Bibliothèque nationale de France propose aux enseignants et aux élèves des dossiers pédagogiques autour d'un thème, d'un artiste ou d'une œuvre.

Ces dossiers proposent des éléments de réflexion et des pistes pédagogiques, nourris par un ensemble de textes et de documents de référence issus des collections de la Bibliothèque. Ils constituent une initiation à la démarche de recherche.

La Bibliothèque familiarise ainsi une jeune génération de lecteurs au cheminement dans ses collections, en s'appuyant sur les relais que sont les enseignants de lettres, d'histoire ou d'arts plastiques ; et tisse un fil continu entre la recherche qui s'élabore dans ses salles de lecture et un public, le plus large possible, désireux d'apprendre et de comprendre.

Avec 55 millions de pages vues par plus de 4,5 millions de visiteurs par an, ces dossiers connaissent une audience croissante.

Fig. 1 : *Les Essentiels* de la littérature : le XIXe siècle.

Source : http://gallica.bnf.fr/essentiels/chateaubriand

Les thèmes traités s'organisent autour de six grands domaines

- **Le livre et l'écrit :** l'aventure des écritures, l'aventure du livre, l'histoire de la presse, la lecture, les manuscrits enluminés, l'art du livre arabe, l'art du trait en Chine, les livres de Parole – Torah, Bible, Coran –, les livres carolingiens, les livres d'enfants…
- **Écrivains et conteurs :** les essentiels de la littérature, Pascal, les contes de fée, la bande dessinée, les brouillons d'écrivains, Homère, Victor Hugo, Zola, Proust, Queneau, Sartre, Vian, Casanova, la légende arthurienne, *Le Roman de Renart*, Benjamin Rabier, *Les Mille et une nuits*, *Candide* de Voltaire, *Au Bonheur des Dames* de Zola…
- **L'histoire des représentations :** le héros, la mer, le Ciel et la Terre, l'Utopie, l'histoire du jeu d'échecs, l'histoire du franc, la Méditerranée au XIIe siècle, Fouquet, le Moyen Âge en images, l'enfance au Moyen Âge, la gastronomie médiévale, le bestiaire médiéval, l'art d'aimer, le rouge histoire d'une couleur, les Lumières, François Ier…
- **L'art et l'architecture :** passerelle(s) ou l'histoire de l'architecture, le cirque, les cathédrales gothiques, le portrait, le graphisme, les dessins de la Renaissance, Rembrandt, Boullée, Daumier et ses héritiers, Gustave Doré, les estampes japonaises, les miniatures indiennes, les enluminures en Islam, les miniatures flamandes…
- **La photographie :** portraits/visages, objets dans l'objectif, Le Gray, le voyage en Orient, l'AFP et la photo de presse, Atget, regards sur la ville, regards sur le monde avec la Société de géographie, Mikael Kenna…
- **La cartographie :** histoire et enjeux de la cartographie, les mappemondes, les cartes marines et les grandes découvertes…

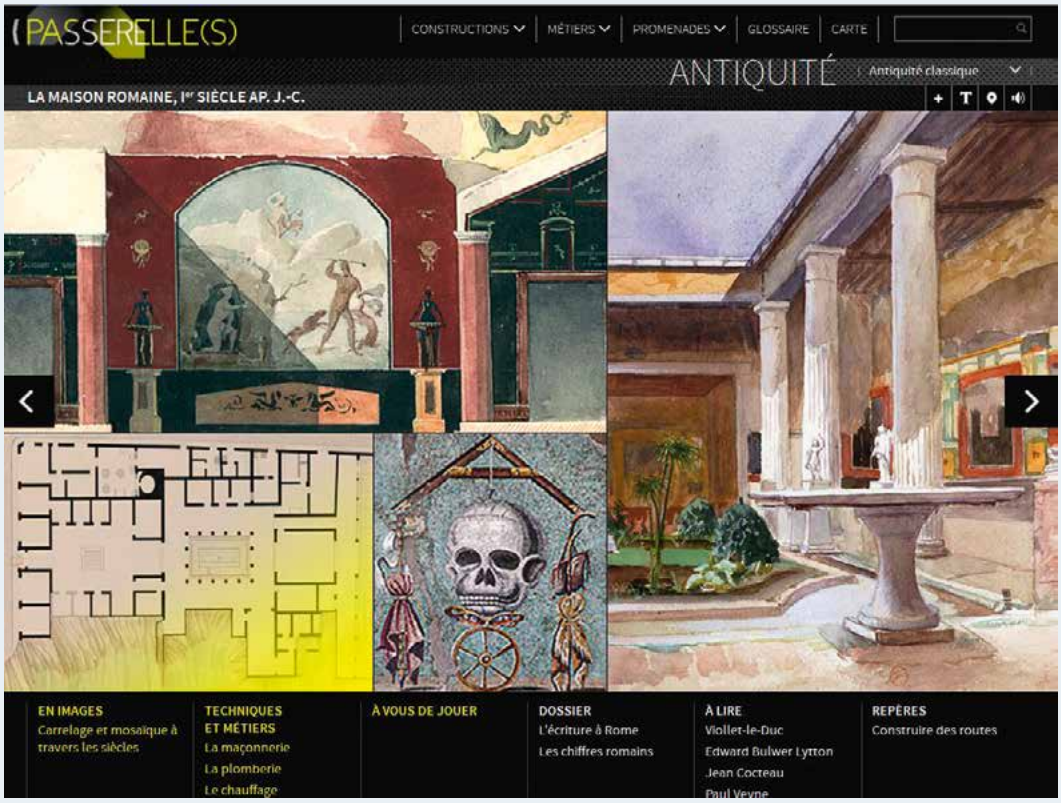
Le portail « classes » offre la possibilité de conduire des recherches dans toutes les ressources et dans toutes les images : http://classes.bnf.fr/

L'offre pédagogique en ligne représente plus de 95 000 pages de dossiers, 85 000 images commentées, des albums iconographiques thématiques, des documents à explorer de manière interactive, des audiovisuels, des pistes pédagogiques, des ateliers et des jeux, des chronologies, des bibliographies, des fiches pédagogiques téléchargeables, des recherches guidées dans Gallica…

La BnF fait partie des partenaires du service **Éduthèque** et met à la disposition des enseignants, sur inscription, son offre du portail « classes » avec la possibilité de télécharger plus de 30 000 images en haute définition et 350 vidéos.

En 2016, cette offre s'enrichit d'un site spécifiquement dédié à la littérature, avec un premier volet des **Essentiels** consacré à la littérature du XVIIIe siècle. Le XIXe siècle ouvrira en décembre 2016. Plus de 50 epubs de Gallica font également leur entrée dans **Éduthèque**, une collection de classiques destinée à s'enrichir régulièrement.
Le site Passerelle(s) propose des pistes très riches autour de l'histoire de la construction pour nourrir les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) notamment dans le domaine des cultures de l'Antiquité.

Fig. 2 : *Passerelles(s)* la maison romaine.



Source : http://passerelles.bnf.fr/batiments/maison_romaine_planche.php

SITES ET PAGES DE RÉFÉRENCE GÉNÉRIQUES

ecolenumerique.education.gouv.fr
Le site dédié au plan numérique pour l'éducation. Pour tout savoir sur le numérique à l'école : l'actualité du ministère en matière de numérique, la stratégie de la direction du numérique pour l'éducation (DNE).

eduscol.education.fr/numerique
Pour retrouver la rubrique « enseigner avec le numérique » sur le portail national de la direction générale de l'enseignement scolaire pour les professionnels de l'éducation.

eduscol.education.fr/jeu-numerique
Le portail national de ressources éduscol « Apprendre avec le jeu numérique ».

éduthèque www.edutheque.fr
Le portail destiné aux enseignants du 1er et du 2nd degré leur permet, sur accès réservé*, de disposer gratuitement de ressources numériques pédagogiquesconçues en partenariat avec les grands établissements publics culturels et scientifiques (BnF, Centre Pompidou, Château de Versailles, Cité de l'architecture et du patrimoine, CNRS, Louvre, INA Jalons, Institut du monde arabe, Philharmonie de Paris, Rmn-GP, etc.).

* *Accès autorisé sur inscription d'une adresse professionnelle académique complétée d'un mot de passe.*

SITES ET PAGES DE RÉFÉRENCE EN LETTRES

eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres
Accessibles par une rubrique du portail Éduscol, les ÉDU'Bases recensent les pratiques pédagogiques de toutes les académies en lien avec les programmes des collèges et des lycées. Pour la discipline des lettres, **1 800 fiches** y sont répertoriées.

eduscol.education.fr/lettres
Le portail national des ressources en Lettres, pour le collège (cycles 3 et 4), le lycée et le post-bac.

EDU_NUM Lettres eduscol.education.fr/lettres/edunum
La lettre Edu_Num informe sur les usages, les ressources et les actualités de la discipline concernant la mise en œuvre du numérique dans les apprentissages.

eduscol.education.fr/pnf-lettres/
Le site du Rendez-vous des Lettres.

SITES UTILES PARTENAIRES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Sites ressources en partenariat avec la BnF
Les dossiers pédagogiques sur Internet, et parmi les derniers :
classes.bnf.fr/livre/
L'aventure du livre. Le site retrace une aventure qui commence avec la tablette d'argile et se prolonge jusqu'au livre numérique.

expositions.bnf.fr/presse/index.htm
La presse à la Une, avec le Clemi et l'AFP. Le site propose de nombreux documents d'archives pour retracer une histoire qui va de la gazette à Internet, s'interroger sur le traitement de l'information, son évolution et son avenir.

gallica.bnf.fr
Gallica est l'une des plus importantes bibliothèques numériques accessibles gratuitement sur l'internet. Elle offre l'accès à tous types de documents : imprimés (livres, presse et revues) en mode image et en mode texte, manuscrits, documents sonores, documents iconographiques, cartes et plans. Gallica s'adresse à tout lecteur, du curieux au bibliophile, du lycéen à l'universitaire. Plus de 3 500 epubs sont disponibles en téléchargement, bientôt sur l'espace BnF Éduthèque.

gallica.bnf.fr/essentiels/
Les Essentiels de la littérature ont pour objectif de guider le public (à partir du lycée) dans les collections de la BnF, grâce à une interface éditée et structurée. Plus largement il s'agit également de mettre en valeur le patrimoine littéraire et de mettre en relation de façon organisée l'ensemble des œuvres autour d'un thème. À court terme (2016), 500 entrées dans la littérature devraient être développées.

Ces sites de la BnF sont accessibles par le portail Éduthèque avec dans ce cas des conditions générales d'utilisation élargies.

Sites ressources théâtre pour l'Éducation nationale
www.reseau-canope.fr/antigone/
Antigone-en ligne. Ouvert en mars 2011, le site met à la disposition des enseignants et des élèves des scènes-clés d'une même pièce, proposées dans trois ou quatre mises en scène. Un outil inédit permet de les comparer, et de mettre en regard de chacune le texte de la pièce ainsi que différentes notes de contexte et de présentation. Accès gratuit pour les enseignants sur inscription sur le portail éduthèque.fr.

educ.theatre-contemporain.net
Depuis le printemps 2014, le site théâtre-contemporain.net rassemble dans son onglet «éduc» plus de 400 ressources publiées dans divers sites autour d'un auteur, d'une œuvre, d'un spectacle. Ce sont notamment les scénarios pédagogiques de l'ÉDU'Bases Lettres qui sont référencés pour accompagner les enseignants dans leurs projets pédagogiques sur le texte théâtral et sa représentation. Des nouveautés viendront encore enrichir le site. Il est, d'autre part, possible d'intégrer dans un site le flux d'actualités des spectacles présentés dans la partie «éduc» concernant une région.

eduscol.education.fr/theatre
Le site éduscol théâtre

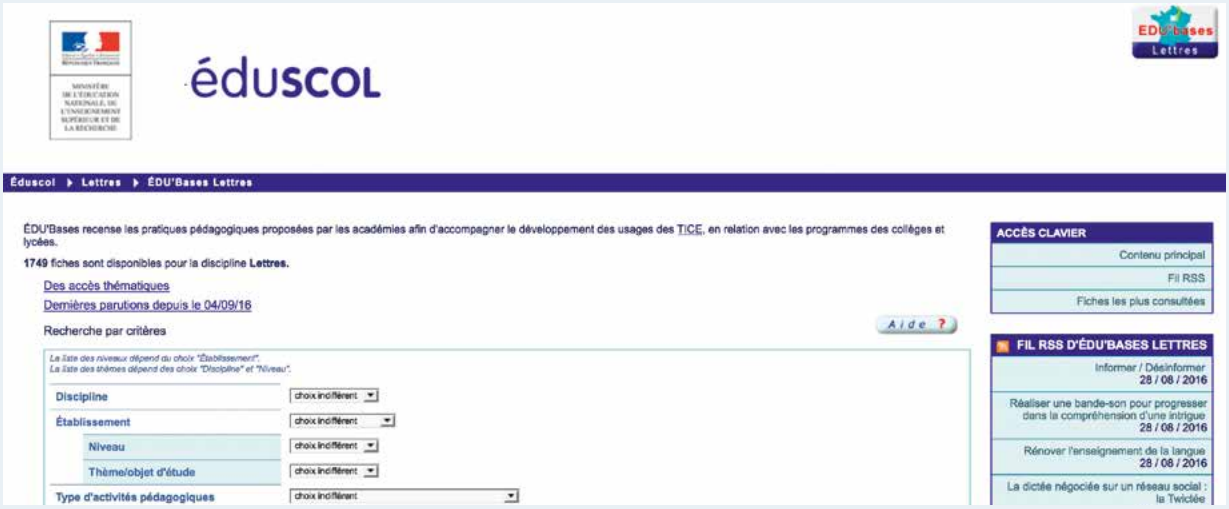
Autres sites
reseau-canope.fr/musagora/
cndp.fr/archive-musagora/
Le site Musagora Langues et cultures de l'Antiquité.

eduscol.education.fr/cinema
Le site éduscol cinéma.

eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire
Le site réalisé en collaboration avec France Info met à la disposition des enseignants 99 chroniques de Bertrand Dicale diffusées sur la chaîne radio ; des fiches élaborées par des enseignants proposent des pistes pédagogiques.

www.ecritech.fr/
Le site du colloque Écritech (Nice). Un espace de partage entre chercheurs et enseignants (actes en ligne depuis 2010).

LES ÉDU'BASES, DES USAGES RÉPERTORIÉS POUR LES ENSEIGNANTS



ÉDU'Base Lettres : le formulaire de requête http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres/

Animés au niveau national, les **réseaux disciplinaires académiques** (IAN, interlocuteurs académiques pour le numérique) de la direction du numérique pour l'éducation (DNE) sont les animateurs de l'élaboration, de la publication et de l'indexation des séquences pédagogiques, des idées de démarches, proposées par les enseignants de leurs académies.
On y accède par une requête sur les banques de données mutualisées, appelées «ÉDU'bases» qui recensent les pratiques pédagogiques proposées par les académies, afin d'accompagner le développement des usages du numérique éducatif, en relation avec les programmes scolaires.

Le site ÉDU'base propose, pour chaque discipline, une recherche générale par **mot-clé** mais aussi par **plusieurs entrées** : académie, niveau d'enseignement, thème de programme ou encore par type d'activité pédagogique, souvent en lien avec le numérique (compétences du socle, outils mobilisés, ressources numériques, éducation aux médias et à l'information…).
Certaines proposent des fils d'information de type RSS.
15 disciplines sont à ce jour concernées et plus de **20 000 fiches** sont proposées aux enseignants.

LA DIRECTION DU NUMÉRIQUE POUR L'ÉDUCATION

Pour piloter la mise en place et le déploiement sur tous les territoires du service public du numérique éducatif, le ministère s'est doté d'une direction, chargée de mettre en synergie tous les acteurs et partenaires du numérique éducatif au service de la refondation de l'école.

Créée officiellement par le décret n° 2014-133 du 17 février 2014, la direction du numérique pour l'éducation (DNE) est une direction commune au secrétariat général et à la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Elle s'organise selon deux grands axes : la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif, le pilotage et la mise en œuvre des systèmes d'information.

Pour la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif, la DNE se donne plusieurs missions :

- elle définit la politique de développement des ressources, des contenus et des services numériques pour répondre aux besoins de la communauté éducative. Elle crée les conditions d'un déploiement cohérent de ces ressources, et en assure la valorisation et la diffusion ;
- elle assure une fonction d'impulsion, d'expertise et d'appui aux grands projets structurants du numérique éducatif ;
- elle prépare les orientations stratégiques et les éléments de programmation en matière de numérique éducatif et de systèmes d'information ;
- elle conduit la politique partenariale avec les acteurs publics et privés de la filière numérique ;
- elle anime les réseaux pédagogiques, accompagne les pratiques, valorise les innovations dans le domaine du numérique ;
- elle conçoit, dans le cadre des objectifs fixés par la direction générale de l'enseignement scolaire, les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants au numérique et par le numérique ;
- elle assure la coordination et l'animation des pôles académiques chargés de mettre en place la stratégie numérique dans les académies ;
- elle coordonne le volet numérique de l'activité des opérateurs de l'enseignement scolaire, en lien avec la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction des affaires financières, et définit les orientations stratégiques dans ce domaine.

Pour le pilotage et la mise en œuvre des systèmes d'information, la direction du numérique pour l'éducation dispose d'une compétence générale qui lui permet de représenter le ministère auprès des structures interministérielles en charge des systèmes d'information et de communication :

- elle assure le cadrage opérationnel, technique et juridique des projets numériques et pilote les relations avec les partenaires concernés ;
- elle assure la maîtrise d'ouvrage, la mise en œuvre et la maintenance de l'infrastructure technique adaptée à ces projets ;
- elle conçoit, met en œuvre et assure la maintenance des systèmes d'information et de communication ;
- elle élabore, en lien avec les maîtrises d'ouvrage, le schéma stratégique des systèmes d'informations et des télécommunications, et conduit sa mise en œuvre opérationnelle ;
- elle assure la maîtrise d'œuvre des projets informatiques et numériques et en propose la programmation budgétaire ;
- elle assure une mission de contrôle de gestion dans le domaine du numérique pour l'éducation.

education.gouv.fr/ecolenumerique

Publication
Direction du numérique pour l'éducation
Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe Lettres

Conception et réalisation
Délégation à la communication – ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Coordination éditoriale
Direction du numérique pour l'éducation
Roland Gailleton, Chargé de mission Lettres et numérique, Département
du développement des usages et de la valorisation des pratiques (DNE A2)
Elise Dardill, Enseignante de Lettres classiques, Académie de Paris

Réalisation graphique
Opixido

Crédits photos de couverture, de gauche à droite :
- *Scuola di Atene, L'École d'Athènes* (1509-1510). Fresque de Raffaello Sanzio, dit Raphaël (1483-1520). Détail du groupe de droite : Euclide (ou Archimède) entouré d'étudiants (sous les traits de Bramante), Ptolémée d'Alexandrie, Strabon (ou Zoroastre), Plotin, Apelle (en Raphaël). Chambre de la Signature, Musées du Vatican.
- Péristyle et piscine de la maison des Vettii à Pompéi, Pierre Gusman (1862-1941), 1899. *Pompéi. La ville, les mœurs, les arts*. BnF, Estampes et photographie, RESERVE GD-12(J)-FOL © BnF.
- L'imprimerie. Enluminure d'Étienne Collault dans *Chants royaux sur la Conception couronnés au Puy de Rouen*, vers 1530. BnF, département des Manuscrits, Français 1537, fol. 29v. © Bibliothèque nationale de France.
- Portrait de Michel de Montaigne (1533-1592). BnF, Estampes et photographie, N-2 (MONTAIGNE, MICHEL DE). © Bibliothèque nationale de France.
- Les tablettes des élèves connectées à Babytwit. Collège Les Dîmes, Cuisery, Académie de Dijon. Photo Bruno Himbert, 2016.

N° ISSN : 2264-7848
N° ISBN : 978-2-11-139579-4
Date de parution : novembre 2016
Impression : atelier d'impression du MENESR

Le site du Rendez-vous des Lettres :
http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/

eduscol.education.fr/numerique

Suivez-nous sur :
@EducationFrance
@Edu_Num

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE