

-----  
**Œuvres intégrales et projet de lecture,  
sous la coordination de B. Veck  
Coll. “ Parcours didactiques ”,  
Paris, INRP / Bertrand-Lacoste, 1998, 224 p.**

**Anne-Marie Lilti**  
*Université de Cergy-Pontoise*

-----

Cet ouvrage collectif n'est pas un manuel, puisqu'il s'adresse en priorité aux enseignants et futurs enseignants et, accessoirement, aux étudiants du premier cycle universitaire ; mais il est complémentaire des manuels de littérature proposés aux lycéens, qui envisagent encore souvent l'étude de l'oeuvre intégrale comme une juxtaposition d'extraits. Il a pour origine les travaux que l'équipe “ Français lycée ” du département “ Didactiques des disciplines ” de l'INRP, a menés sur l'étude de l'oeuvre intégrale au lycée.

## **1. "des moyens nouveaux nécessités par un objet nouveau"**

L'introduction met clairement en évidence la raison d'être d'un tel ouvrage et ses objectifs. Les auteurs partent du constat que l'étude des oeuvres intégrales au lycée, rendue obligatoire par les Textes officiels, pose problème à la plupart des enseignants, du fait même de la dimension du texte abordé, qui entre en contradiction avec la pratique scolaire traditionnelle de la lecture méthodique ou du commentaire composé. Aussi, *l'oeuvre intégrale reste encore souvent prise dans la tension entre études d'extraits tendant à l'exhaustivité et décentrage vers d'autres approches (spectaculaires, ludiques, etc.)* (p. 6).

Postulant que l'approche de l'oeuvre intégrale requiert des moyens nouveaux, les auteurs proposent des procédures d'étude spécifiques qui rompent avec la pratique trop fréquente consistant à aligner des lectures méthodiques d'extraits. Les auteurs insistent sur l'importance de la prise en compte des problématiques génériques et revendiquent un certain empirisme méthodologique : l'oeuvre devant être connue de tous les élèves avant le début de l'étude, il s'agit de leur faire découvrir *son fonctionnement d'ensemble [...] par une circulation à l'intérieur du texte et par la mise en relation de différents passages* (p. 11), circulation et mise en relation guidées par l'enseignant et fondées sur des récurrences thématiques et/ou formelles, elles-mêmes garantes de la cohérence de l'étude.

## **2. Une organisation rigoureuse et précise**

L'ouvrage est constitué de seize séquences didactiques regroupées selon les quatre catégories génériques entre lesquelles se répartissent les listes d'oral du baccalauréat : prose narrative, théâtre, poésie, prose d'idées. Chaque séquence suit

un même plan : pour chaque œuvre est proposée une “entrée” qui donne sa cohérence à l’ensemble de la séquence (par exemple “Les indications temporelles” pour *Le Bachelier* de Vallès, ou “L’observation des titres” pour *Alcools* d’Apollinaire). Vient ensuite la présentation de trois à cinq “parcours” qui développent et diversifient l’entrée proposée, pour en faire apparaître l’intérêt et la productivité du point de vue de l’étude d’ensemble. Une troisième partie, la “mise en œuvre”, offre, comme son nom l’indique, et avec beaucoup de minutie, un exemple de la manière dont les parcours peuvent s’investir dans la réalité de la classe : spécifiant le niveau - seconde, première ou terminale - auquel elle s’adresse, elle détaille le nombre de séances consacrées à l’étude, leur durée, leur organisation et leur contenu, la part du travail à mener par l’enseignant et la part à mener par les élèves. Cette dernière partie se termine le plus souvent par des propositions d’évaluation (sujets de dissertation ou de commentaire) et/ou de prolongement (par exemple, groupements de textes).

### **3. Cohérence dans la diversité**

Cette organisation assure à l’ensemble une unité que la diversité des auteurs, et donc des approches - chaque séquence est l’œuvre d’un auteur différent - aurait pu mettre en danger. Mais au-delà de cette unité apparente, l’ouvrage fait preuve d’une réelle cohérence. Celle-ci tient principalement au “parti-pris du texte” qui préside à l’élaboration de chaque séquence : l’étude part de l’observation du texte et du texte seul. Les références biographiques ou historiques, lorsqu’elles interviennent (c’est le cas notamment pour l’étude des *Yeux d’Elsa* dont l’entrée est l’étude “des circonstances de composition des poèmes”), sont étroitement liées à leurs marques dans le texte même. La mise en relation constante des marques textuelles et du fonctionnement spécifique de l’œuvre, afin d’en dégager la “forme-sens”, la circulation entre l’observation des parties et celle du tout, l’intérêt pour les questionnements génériques ne contribuent pas moins à la cohérence.

### **4. Diversité et ouverture**

Justifié par les Instructions officielles, le classement des textes selon quatre catégories génériques neutralise sa rigidité apparente par la présence de quelques textes dont l’ambiguïté générique est l’occasion d’une réflexion sur la notion de genre et sa relativité (entre autres, *Fictions* de Borges ou *Connaissance de l’Est* de Claudel).

D’autre part, la tendance révélée par les listes d’oral qui privilégient en étude intégrale la prose narrative et le théâtre, au détriment de la poésie et de la prose d’idées étudiées surtout en groupements de textes, est heureusement contrariée : cinq séquences sur seize sont consacrées à l’œuvre intégrale poétique et quatre à la littérature d’idées. On ne peut que s’en féliciter. On peut cependant regretter que deux œuvres de théâtre seulement soient proposées à l’étude contre cinq pour la prose narrative. L’œuvre théâtrale est peut-être celle dont l’étude se réduit le plus souvent à une lecture cursive avec “explication” de quelques scènes canoniques, et un

exemple de ce que pourrait être une autre approche, notamment d'une pièce classique fréquemment étudiée, n'aurait sans doute pas été superflu.

Toutefois, un des points forts de l'ouvrage est certainement l'équilibre réalisé entre des œuvres traditionnellement étudiées dans le second degré, comme *Le Rouge et le Noir* et d'autres méconnues, comme *René Leys* de Segalen. L'originalité des choix au plan des entrées comme à celui des textes eux-mêmes ne peut qu'inciter les enseignants à varier heureusement leurs pratiques.

## **5. Pragmatisme ou utopie ?**

L'extrême précision des parties dites "mise en œuvre" peut être reçue contradictoirement. Certains y liront un louable souci de pragmatisme, manifestant la connaissance et la prise en compte de la réalité de la classe, leur offrant un modèle très concret et donc sécurisant pour leurs premières tentatives vers une pratique nouvelle de l'étude de l'œuvre intégrale. Mais d'autres les trouveront trop directives, et, pour certaines du moins, mal adaptées aux réalités auxquelles ils sont confrontés : les prérequis notamment sont souvent très ambitieux et hors de portée de certains élèves (p. 52 par exemple) ; les temps impartis pour chaque séance sont parfois d'un optimisme débridé : le programme par exemple de la séance 4 de l'étude d'*Alcools* (p. 122) semble irréalisable dans les deux heures prévues. Mais ces réserves ne concernent que certaines séquences ; d'autres semblent beaucoup mieux adaptées au public lycéen.

Bien entendu, ces séquences ne sont présentées que comme exemples de ce qui peut être fait et il appartient à chacun, plutôt que de les appliquer mécaniquement, de les adapter au public qui est le sien ou, mieux, de s'en aider pour faire, dans le même esprit, autre chose, sur d'autres textes. Il n'en reste pas moins que l'inadéquation relative de certaines séquences au public auquel elles se disent destinées nuit à leur crédibilité.

Ces quelques réserves n'enlèvent pas à l'ouvrage ses qualités. Original dans sa démarche, témoignant d'une réflexion approfondie concernant les procédures spécifiques permettant une approche nouvelle, cohérente, bien adaptée à un objet littéraire long, il devrait être un guide précieux pour les enseignants du secondaire ou, pour le moins, la source d'une réflexion fructueuse pour une pratique renouvelée de l'étude de l'œuvre intégrale au lycée.