

Sensibiliser les élèves du secondaire au développement durable à travers la littérature

Présentation de deux dispositifs didactiques en Français langue première

Pascal Boninsegni et Anne Monnier

Résumé

Cet article revient sur l'expérimentation de deux dispositifs d'enseignement de la littérature en Français, langue première, en lien avec la question du développement durable (écologie, société de consommation, traitement des déchets...). Les publics d'élèves visés par ces dispositifs sont ceux de l'enseignement secondaire II (élèves de 16 à 19 ans), notamment les élèves de l'école de culture générale (ECG) et les étudiant-e-s de l'école de culture générale pour adultes (ECGA).

A partir de quelques œuvres empruntées à la littérature dite romande et d'un exemple de littérature coréenne, le roman *Saumon* d'Ahn Do-Hyun, nous présenterons en premier lieu des sujets, activités d'écriture et productions d'élèves, dans le cadre d'un dispositif de journal de lecture et d'écriture dialogué, qui permet de tisser des liens entre la lecture, sa réception, la compréhension des textes et leur production par les élèves. En second lieu et à partir du même corpus, nous aborderons l'apprentissage de l'exercice de synthèse à travers un dispositif qui permet tant de développer l'autonomie des élèves que de les sensibiliser à la multiplicité des points de vue.

Mots-clés

Littérature, réception, compréhension et production de textes écrits et oraux, synthèse, journal de lecture et d'écriture dialogué, débat interprétatif, humanités, empathie, altérité

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteur.e.s

Pascal Boninsegni. Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), Université de Genève. Pavillon Mail. 40, bd du Pont-d'Arve. CH-1205 Genève, pascal.boninsegni@unige.ch

Anne Monnier. Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), Université de Genève. Pavillon Mail. 40, bd du Pont-d'Arve. CH-1205 Genève, anne.monnier@unige.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Sensibiliser les élèves du secondaire au développement durable à travers la littérature

Présentation de deux dispositifs didactiques en Français langue première

Pascal Boninsegni et Anne Monnier

Introduction

Depuis l'entrée en vigueur de l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale en 1995, le système éducatif suisse, au même titre que son contexte sociétal et culturel, a connu d'importants changements. Dans le but de garantir à long terme un accès sans examen à l'université pour les titulaires d'une maturité gymnasiale, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) ont adopté en septembre 2018 un mandat en vue d'établir un état des lieux concernant la maturité gymnasiale. Afin que l'école continue à répondre aux exigences de demain dans le contexte des défis qui se posent actuellement à la société, un nouveau plan d'études cadre pour les écoles de maturité est en cours d'élaboration. Ce dernier vise à intégrer dans une perspective à la fois interdisciplinaire et disciplinaire les questionnements actuels liés notamment au développement durable¹ qui inclut des questions d'écologie, d'agriculture, d'élevage, de surconsommation, pour ne donner que quelques exemples. Cette préoccupation n'est cependant pas l'apanage de la voie gymnasiale. Dans le Plan d'étude romand (2010), l'éducation au développement durable constitue un axe important qui teinte l'ensemble du projet de formation, tout en induisant des orientations dans les domaines des Sciences humaines et sociales, des Sciences de la nature et dans la Formation générale. Celle-ci participe à la formation de l'esprit critique en développant chez l'élève la capacité à appréhender du point de vue scientifique, éthique et civique la complexité des aspects socio-économiques et environnementaux de notre monde. Or, si notre époque est particulièrement préoccupée par ces questions, la littérature propose depuis longtemps divers modes de relation entre l'homme et la nature. Cet article propose deux pistes didactiques pour penser la littérature au secondaire en tant que ressource littéraire, intellectuelle et éthique. Il met l'accent en particulier sur le choix des corpus, sur les dispositifs didactiques à privilégier et sur les finalités à la fois disciplinaires et transversales visées.

1. Le journal de lecture et d'écriture dialogué

Le premier dispositif que nous choisissons de présenter est celui du journal de lecture et d'écriture dialogué (JLED)² qui permet de mettre en réseau des impressions ou traces de lecture avec des sujets d'écriture créative (écriture de dérivation, d'appropriation, réécriture, réécriture...). Il faut préciser que les impressions de lecture sont mises en place en début d'année, à l'issue de la lecture d'une partie d'un ouvrage lu et étudié et aboutissent à un document commun qui propose des rubriques, une typologie de traces de lecture possibles (cf. annexe 1). Nous n'irons pas plus loin dans le descriptif de la partie consacrée à la lecture, mais notons qu'elle permet de tenir compte de la réception des textes par les élèves. Par rapport à la question du développement durable, on peut préciser que la lecture, en classe et/ou à domicile, de chaque œuvre de notre « corpus »³ donne lieu, dans un délai imparti, à la production de plusieurs impressions/traces de lecture tirées des différentes rubriques préétablies dans une partie du JLED, l'autre partie du même journal de chaque élève étant consacrée à la production écrite de textes dont les sujets sont en lien direct avec la lecture des pages concernées, comme l'exemple ci-dessous :

¹ Nous reprenons ici la définition proposée sur le site de l'Office fédéral suisse du développement territorial: le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs, et qui comprend trois dimensions: la responsabilité écologique, la solidarité sociale et l'efficacité économique (<https://www.are.admin.ch/are/fr/home/developpement-durable/politique-durabilite/definition-du-developpement-durable-en-suisse.html>).

² Dispositif proposé sous différentes formes, dans divers ouvrages didactiques, Lebrun (2010) et Ahr & Joole (2013).

³ Buti Roland (2013); Do-Hyun Ahn (2011); Brügger Arthur (2015).

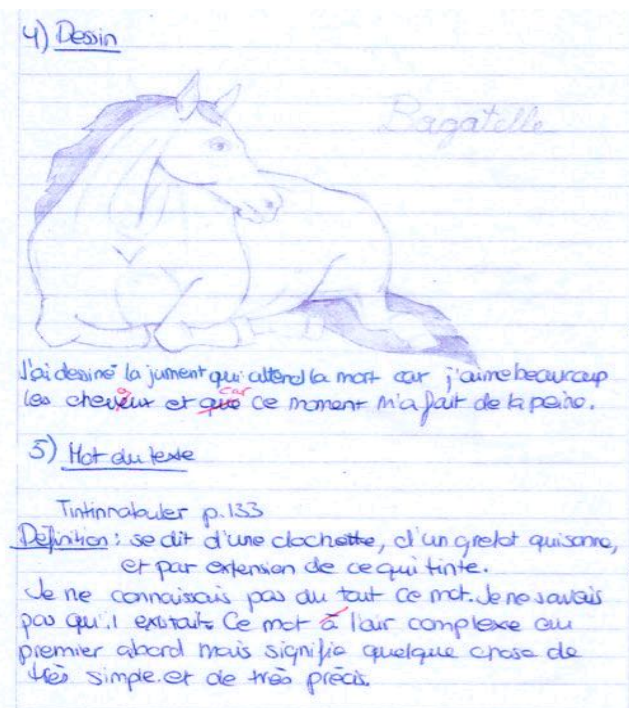


Image 1 : Impression de lecture d'un-e élève à la lecture du *Milieu de l'horizon* de Buti

Il faut relever que pour les impressions/traces de lecture, l'élève peut passer totalement à côté des aspects de développement durable représentés dans l'œuvre. C'est donc à travers des sujets d'écriture choisis autour des thématiques en lien avec le développement durable que les élèves se verront proposer de réfléchir et d'écrire sur la question.

Pour revenir sur les sujets d'écriture créative précités, et dont la liste n'est pas exhaustive, il ne s'agit pas pour l'enseignant-e de faire écrire les élèves à propos de leur propre vécu et de révéler leur intimité, mais de créer une culture commune autour de l'œuvre et d'amener les élèves à faire part de leur opinion, à adopter une posture auctorale, à faire preuve d'une intention esthétique, autant de manière subjective que de manière objective, en fonctions des types de sujets : texte d'opinion, réécriture d'un passage, hypothèse sur la suite d'un chapitre, du roman, adaptation d'un passage narratif en saynète théâtrale, imagination d'un implicite, texte poétique sur un thème, etc.

Libre ici à chaque enseignant-e de laisser place à son inventivité et à sa créativité. Le dispositif du JLED permet de sortir du questionnaire de (construction de la compréhension de) texte et de préparer un cours de Français et de littérature qui peut aussi s'avérer un moment de créativité et de plaisir, tout en restant centré sur l'œuvre abordée en classe. Pour ce qui est du « corpus » des trois œuvres sur lesquelles nous nous appuyons, les choix ont porté sur le fait que ce sont des romans dans lesquels les thèmes en lien avec le développement durable occupent une place privilégiée, et donc favorisent un questionnement sur les questions écologiques. Un autre critère de sélection a été le fait que ces œuvres, qui n'appartiennent pas à la culture littéraire dite classique, favorisent la promotion de la littérature et de la lecture auprès d'un public d'adolescents et de jeunes adultes considérés comme « résistants » ou qui n'entretiennent pas un rapport évident avec la littérature. En outre, pour revenir sur notre « corpus » d'œuvres en lien avec la question du développement durable, il est à noter que chacune d'entre elles n'entretient pas un seul et même lien avec la thématique. Pour ce qui est du roman philosophique de jeunesse et pour adultes *Saumon*, œuvre traduite du coréen, on peut parler d'un ouvrage qui l'aborde de manière didactique à travers la personnification de saumons anthropomorphisés. On n'est pas pour autant dans du Walt-Disney, car la question du choix et la multiplicité des points de vue n'impose pas une vision moralisatrice (Boninsegni & Lebrun, 2014). Avec le roman *L'Oeil de l'Espadon*, la présence d'un personnage issu d'un milieu cultivé qui enquête sur la surconsommation dans un supermarché fait contre-point au point de vue candide du personnage principal qui y travaille ; on peut parler alors d'une visée mixte, à la fois didactique, dans le sens où elle développe une thématique écologique autour de la surconsommation et du gaspillage, et immersive, du fait qu'elle

représente un cadre spatio-temporel, des entités ou des événements qui présentent une certaine familiarité avec l'univers des élèves et favorise donc ainsi chez le lecteur un rapport identifico-émotionnel. Quant au roman *Le Milieu de l'Horizon*, si l'écologie est bien un des thèmes du roman, qui raconte au premier plan une désagrégation familiale et l'apprentissage de la vie d'un jeune garçon de 13 ans, dans le cadre spatio-temporel de la sécheresse de 1976 dans le canton de Vaud, on parlera alors plutôt d'une visée immersive, comme le mettent en évidence les lanceurs d'écriture ci-dessous (Boninsegni, 2022) :

Ateliers d'écriture

Pp 9-10 :

Connaissez-vous des expressions (proverbe, adage, aphorisme, dicton) au sujet des phénomènes naturels ? Faites le récit de l'invention d'une de ces expressions. Votre récit commencera par « Il y a longtemps, aux commencements des temps, ... » et se terminera par « Et c'est pourquoi depuis ce jour, ... ».

P. 24 :

Racontez une nuit de canicule. Décrivez le cadre, les sensations (les 5 sens), rapportez les pensées du personnage...

P. 44 :

L'auteur décrit l'effet de la sécheresse. Réécrivez le passage en décrivant le contraire : une inondation (Réhydratez le texte !).

P. 82 :

« Dehors, le ciel était dur comme du carton. » Trouvez et inventez des comparaisons au sujet de la nature.

Image 2 : Extrait de *Parcours de lecture autour du roman Le Milieu de l'Horizon* (Boninsegni, 2022)

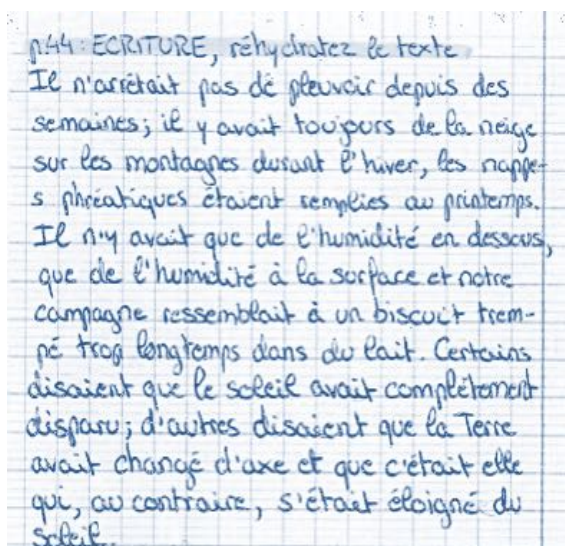


Image 3 : Extrait d'une production d'élève à partir du lanceur d'écriture précité dans l'image 2 et proposé en lien avec la p.44 du roman *Le Milieu de l'Horizon*.

Pour ce qui est de la composante dialoguée du JLED, elle permet de former les élèves à faire preuve d'une intention esthétique, lors de leur production, puis d'une attention esthétique durant les temps d'échanges critiques des textes entre pair-e-s. Le cours de littérature peut alors devenir le lieu d'échanges, de débats interprétatifs et esthétiques. *In fine*, ce dispositif favorise un apprentissage de la lecture littéraire dans la mesure où lire et/ou produire un texte littéraire suppose d'anticiper, de formuler un jugement de goût et de valeur et de lier, c'est-à-dire de faire des liens culturels empruntés à tous les domaines artistiques (Boninsegni & Lebrun, 2014). Ce sont des procédures en lien avec les pratiques sociales de référence. Si nous prenons l'exemple du roman *Saumon*, des motifs récurrents offrent des débats interprétatifs très riches, par exemple, entre la vie en société et le savoir-vivre ensemble, le choix du chemin à suivre ensemble pour la sauvegarde du groupe et/ou de ses individus, celui de la facilité ou celui de la difficulté, l'apprentissage de l'amour, de la vie de couple, les rapports entre la nature et la culture et l'écologie. Des questions ouvertes, d'abord débattues oralement en groupe, puis dialoguées par écrit, favoriseront chez l'élève l'émergence d'une identité de lecteur-trice et d'un sujet de culture qui sache lire, car lire, c'est lier (Lebrun, 2010).

Enfin, pour ce qui est de la question de l'évaluation des textes produits par les élèves, nous n'entrerons pas ici dans cet important débat et nous nous contenterons de l'évaluation critique dialoguée entre pair-e-s ou avec l'enseignant-e, et cadrée par une charte « Etre lecteur-trice critique, c'est... » (cf. annexe 2) élaborée par et avec les élèves.

2. Vers la synthèse

L'étude et l'apprentissage de la synthèse ont fait leur entrée explicite dans le Plan d'études cadre (PEC) de l'ECG genevoise. Explicite, car jusqu'au plan d'études précédent, la synthèse de textes était une compétence à maîtriser de manière implicite, entre l'argumentation et le résumé de textes, alors que les élèves ont à produire un Travail Personnel de Certificat (ou de maturité dans le cadre du collège genevois) qui représente en grande partie une recherche et une synthèse d'idées.

Le dispositif dont la description va suivre représente une étape vers l'apprentissage de la rédaction de synthèse. Il s'agit en effet pour les élèves de monogérer la polyphonie de points de vue autour d'un thème tiré d'une œuvre littéraire. Avant d'aller plus avant dans la présentation de ce dispositif qui aboutit à une présentation orale, il nous a paru opportun de passer par les compétences (sans entrer dans le détail des indicateurs de maîtrise des différentes compétences qui sont spécifiés dans la version encore provisoire et en test du PEC de Français) attendues, concernant les élèves de 1^{ère} et de 2^e année, la présentation orale tenant lieu d'examen de fin de 2^e année :

1 ^{ère} année	2 ^e année
distinguer le résumé de la synthèse, appréhender leurs fonctions respectives	déterminer la position de l'auteur d'un texte à partir de celui-ci, en tenant compte d'éléments textuels et contextuels
évaluer la pertinence d'un texte relativement à une problématique	établir des liens entre des textes/supports appartenant au même domaine ou à des domaines différents
sélectionner les éléments principaux des textes d'un dossier	apprécier la valeur d'une argumentation ou d'une information, puis hiérarchiser⁴
déterminer la position des auteurs de textes	restituer des informations dans un support structuré de manière logique

Tableau 1 : Extrait du nouveau plan d'études de Français de l'ECG de Genève⁵.

⁴ Les compétences progressent de manière spiralaire et les caractères gras indiquent une progression prioritaire et spécifique au degré concerné. Cf PEC : nouveau plan d'études de Français de l'ECG de Genève (version provisoire 2022). DIP Genève, page 2

⁵ Pour le détail des indicateurs, cf. PEC : nouveau plan d'études de Français de l'ECG de Genève (version provisoire 2022). DIP Genève, p. 9.

Pour atteindre les compétences spécifiées dans le plan d'études, les objectifs d'apprentissage ont été présentés comme suit aux élèves :

Objectifs :

Vous allez développer vos compétences à ...

- utiliser les outils de référence (dictionnaires, etc.), les Technologies de l'Information et de la Communication et les médias avec discernement et en fonction d'un but précis,
- manier, annoter et exploiter des textes,
- planifier votre travail de manière autonome,
- adopter une attitude critique au sujet des œuvres littéraires,
- trouver, lire, résumer, analyser et comparer des documents issus de divers médias, autour d'une thématique littéraire,
- comparer des points de vue,
- vous exprimer à l'oral : référencer vos propos, structurer votre prise de parole⁶.

On notera que les compétences communiquées aux élèves sont émises dans un langage qui puisse donner du sens aux activités qu'ils auront à mener, mais ne sont pas formulées de la même manière que dans le plan d'études qui s'adresse aux enseignant-e-s.

Comme dans le cadre du premier dispositif, l'œuvre littéraire est placée au centre et comme point de départ. Nous verrons plus loin sur quelles bases reposent les choix littéraires de notre « corpus ». Partons de l'exemple du roman *L'Oeil de l'Espadon*. Une fois l'œuvre lue et travaillée en classe, les élèves se voient proposer un choix de thématiques (société de consommation, développement durable, monde du travail, amour et sexualité, candeur et naïveté...) parmi lesquelles figurent un certain nombre de thèmes en lien avec le développement durable :

Littérature	Lecture suivie, ECG 1 ^{ère}
Roman	<i>L'Oeil de l'Espadon</i> d'Arthur Brügger Les thèmes du roman

THÈME N° 2 : LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

→ La recherche documentaire :

Recherchez 3 types de documents différents sur votre thème :

- **Un article de journal/magazine ou un article Internet dont vous aurez fait vérifier le sérieux et la fiabilité**
- **Un passage ou plusieurs citations du roman**
- **Un support multimédia à choix (émission, film, série, jeu vidéo, blog...)**

Faites le résumé ou compte-rendu thématique de chaque support, puis la synthèse des idées sur votre thème en montrant les points de vue communs, puis les points de vue qui divergent, tout en précisant selon quel-s support-s et quel-s auteur-s (= noter les références).

Image 4 : Extrait du *Parcours de lecture autour du roman L'Œil de l'Espadon* (Boninsegni, 2022).

On peut dire que les élèves ont vécu une expérience littéraire identifiéo-émotionnelle d'altérité, ont eu l'occasion de faire preuve d'empathie, avant d'analyser l'œuvre et ses thèmes en classe, d'analyser des passages de manière plus approfondie, de manière à construire ensemble les significations du texte. Il leur est alors proposé de rechercher des documents issus de divers supports multimédias en lien avec le thème qu'ils auront choisi. Lors de leur exposé, ils présentent l'œuvre sur laquelle ils se sont appuyés, son

⁶ Ibidem, p. 15.

contexte, ses références, etc., puis définissent le thème choisi, dans le respect du contexte de l'œuvre. Si l'élève a par exemple choisi le thème de la surconsommation, il-elle s'appuie sur un passage dont il-elle propose une analyse explicitée, en tenant compte du fait que la forme doit informer le sens et que l'élève doit faire émerger le point de vue sur le thème présenté dans le roman, dans son ensemble et dans le passage précis, qui peut refléter le « message » de l'auteur tout autant que le point de vue d'un personnage. L'élève a ensuite deux documents à présenter : d'abord un article de 1 à 3 pages qui a dû être recherché dans un centre de documentation, puis être validé par l'enseignant-e. L'objectif est de résumer l'article en mettant en relief le point de vue sur le thème qui en ressort. Pour les élèves à l'aise avec l'analyse, on peut aller plus loin en demandant d'analyser la forme choisie pour traiter du thème, de dire s'il s'agit d'un texte qui transmet des savoirs ou d'un texte qui argumente, etc. ; enfin, en présentant un support multimédia (affiche, vidéo, schéma, extrait filmique, morceau de musique...) qui met le thème en jeu, de manière encore une fois à faire ressortir le point de vue sur le thème, ainsi que la manière de traiter, d'aborder, de représenter celui-ci. Il s'agit alors de travailler sur l'intertexte de l'œuvre (Monnier, 2021). Encore une fois cependant, la forme informe le sens, mais ce qui est évalué en priorité, outre les compétences d'analyse formelle, est la capacité de l'élève à faire émerger des points de vue, de les comparer, et en dernier ressort de comparer comment chaque support « véhicule » le thème.

Pour revenir sur ce dernier aspect concernant la manière dont chaque support représente un thème avec ses spécificités formelles, la littérature tient un rôle central et prépondérant dans le dispositif. En effet, pour les élèves, autant que pour tout type de lecteur-trice-s, « elle leur apparaît comme un biais privilégié pour élaborer leur monde intérieur – et donc, de façon indissolublement liée, leur relation au monde extérieur. » (Petit, 2016, p. 20). Pour ce qui est du monde extérieur, la problématique du développement durable, dans les circonstances actuelles de crise climatique, concerne toutes et tous, élèves, enseignant-e-s et citoyen-ne-s du monde.

Lorsque l'on observe la place transversale accordée au développement durable dans les plans d'études actuels, dans le cadre de l'enseignement du Français, on pourrait nous opposer qu'il s'agit d'une instrumentalisation de la littérature à des fins autres que sa promotion et à l'étude de sa composante esthétique. Il s'agit pour nous, au contraire, d'une facilitation de l'entrée dans les œuvres pour nos élèves ; entrée qui n'exclut en rien les approches plus traditionnelles. Ajoutons que l'entrée thématique, si le thème n'est pas imposé d'un point de vue moralisateur, participe d'une démocratisation des études, étant donné que les élèves issus des classes sociales les moins favorisées et qui n'ont pas un accès à la culture encouragé par leur milieu familial, ont souvent plus de difficulté à analyser les aspects formels et stylistiques des textes littéraires, bien qu'ils y soient sensibles, notamment en raison de la terminologie abstraite employée qui ne fait pas sens auprès d'eux, n'étant pas forcément légitime dans leur milieu d'appartenance. Dès lors, l'entrée thématique ne peut être que facilitante pour une entrée immersive dans les œuvres, lorsqu'elles s'y prêtent, bien entendu (cf. annexe 3).

Pour en revenir à la place transversale accordée au développement durable dans les plans d'études, prenons l'exemple de celui de l'ECG genevoise : « Il importe de proposer des textes qui ouvrent des questions propices au débat : inégalité(s), discrimination(s), biodiversité, développement durable, etc. » (PEC, ECG, version provisoire, p. 2). Comme on peut le constater, ces regroupements thématiques sont en lien direct avec les relations intra et interpersonnelles. Et « si l'on est capable de nommer ce que l'on vit, on est un peu plus à même de le vivre et apte à le changer » (Petit, 2016, p. 20). Qu'y a-t-il aujourd'hui de plus urgent que de prendre conscience de la crise écologique que nous traversons et de prendre les décisions qui s'imposent pour tenter un changement nécessaire ?

Cette urgence nous amène à aborder les finalités de l'enseignement de la littérature à l'intérieur d'un système éducatif qui met au centre l'enseignement des humanités. Les dispositifs que nous proposons promeuvent le débat, l'empathie, l'échange, le partage, la confrontation de points de vue, entre autres. Il s'agit de ce que Marta Nussbaum (2011) nomme des émotions démocratiques. Dès lors, la littérature offre un support culturel privilégié pour confronter nos élèves à toutes les formes d'altérité et créer en eux des émotions, les aider à se décentrer, à s'ouvrir au point de vue d'autrui sans le rejeter systématiquement. La force de la littérature réside ainsi dans sa capacité à favoriser « la compréhension de différentes expériences environnementales » (Buekens, 2020, p. 40).

Conclusion

En conclusion, ces dispositifs didactiques, avant de porter plus spécifiquement sur des œuvres en lien avec la question du développement durable, présentent des avantages didactiques. Tout d'abord, l'écriture de dérivation permet de créer des liens entre lecture et écriture, donc de mettre les élèves en postures d'attention et d'intention esthétiques. Les sujets d'écriture questionnent l'œuvre et peuvent mettre en relief la réception de l'œuvre par les élèves, tout autant que ses aspects de fond et de forme. Ensuite, la recherche et l'exploitation de documents, de supports multimédias en lien avec une thématique littéraire opère un déplacement des savoirs à un niveau plus horizontal, puisque ce sont les élèves qui fréquentent les lieux de savoir, et qui trouvent des documents adéquats dans une perspective de comparaison, de pluralité de points de vue et de synthèse. Il s'agit dans ce second cas d'un pas vers l'exercice de synthèse pour lequel les élèves rencontrent des difficultés, notamment lorsqu'on leur demande un travail de recherche.

Ces deux dispositifs apparaissent donc particulièrement intéressants pour sensibiliser des élèves au développement durable dans la discipline Français. En effet, tout en mettant les élèves dans une dynamique d'implication leur permettant de développer des compétences et des savoirs sur les textes littéraires, ils permettent de réfléchir aux enjeux environnementaux actuels et nous semblent, *in fine*, favoriser la formation de citoyen-n-e-s du XXI^e siècle prêt-e-s à s'engager pour leur planète, de manière démocratique : « des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. L'avenir des démocraties mondiales est en jeu » (Nussbaum, 2011, p. 10).

Références bibliographiques

- Ahr, S & Joole P. (2013). *Carnet/Journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Collection Diptyque, Presses universitaires de Namur.
- Boninsegni, P. & Lebrun M. (2014). *Parcours de lecture autour de Saumon*. Édition du DIP, cycle d'orientation de Genève.
- Boninsegni, P. (2022). *Parcours de lecture autour du roman Le Milieu de l'Horizon*. Édition du DIP, ESII de Genève.
- Boninsegni, P. (2022), *Parcours de lecture autour du roman L'Œil de l'Espadon*. Édition du DIP, ESII de Genève.
- Brügger, A. (2015), *L'Œil de l'Espadon*. ZOE Pocket.
- Buekens, S. (2020). *Émergence d'une littérature environnementale*. Droz.
- Buti, R. (2013). *Le Milieu de l'Horizon*. ZOE Poche.
- Do-Hyun, A. (2011). *Saumon*. Traduction de Françoise Nagel. Éditions Picquier.
- Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques, Cortil-Wodom (C.E.I. Centre des Editeurs Indépendants, pour la Suisse).
- Monnier, A. (2021). L'histoire des relations entre l'extrait et l'œuvre littéraire dans l'enseignement du français en Suisse romande (1830-2020). *Repères*, 64 : 161-177.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Decitre/Flammarion.
- Petit, M. (2016). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Belin.
- Plan d'études romand (2010). <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>

Annexe 1 : Comment je peux réagir au-x texte-s...

Analyse. J'analyse la manière dont le récit est raconté (statut du narrateur, point de vue adopté), le style de l'auteur (types de phrases, figures de style, ponctuation...), la grammaire du texte...

Critique. Quand je lis, je me dis parfois : « C'est absolument génial. » D'autres fois, je me dis que, si j'avais été l'auteur, j'aurais écrit autre chose. Dans mon cahier, je peux écrire ce que l'auteur a bien réussi et ce qu'il aurait pu faire autrement, ce que je pense de ce que j'ai lu (écriture, langage, personnages, action, message-s de l'auteur).

Hypothèse-s. Au fur et à mesure de ma lecture, j'émetts inconsciemment des hypothèses sur la suite de l'histoire. Ici, je peux m'arrêter en cours ou à la fin de ma lecture et noter ce que j'imagine pour la suite, faire des comparaisons avec ce que l'auteur a choisi.

Image, dessin. Après la lecture d'une histoire, je garde en tête une image des parties que j'ai comprises ou non, aimées ou non. Je peux dessiner ces images dans mon cahier de lecture. Je peux aussi créer un rébus, un mot-croisé, un schéma, un croquis. Je dois me rappeler que, lorsque je fais un dessin, je dois expliquer pourquoi j'ai décidé de dessiner cette partie de l'histoire.

Le livre et moi. Parfois, ce que je lis me fait penser à ma propre vie, fait écho à ma propre culture. Dans mon cahier, je peux parler des personnages ou des événements qui ressemblent à ma vie (livres lus, films vus, gens et situations rencontrés...).

Mots du texte. Je peux trouver quelques mots nouveaux, fous, beaux ou intrigants que j'aimerais employer dans mes propres textes ou que je n'aime pas, et expliquer pourquoi j'ai choisi chaque mot. J'en cherche et j'en donne ensuite la définition en contexte.

OK/KO. Je dis si j'ai envie de poursuivre la lecture, de lire d'autres textes du même auteur, même recueil... et j'explique pourquoi, je précise mes raisons.

Partie spéciale. Je peux choisir un-des passage-s que j'ai aimé-s ou que je n'ai pas aimé-s (idées, style), le-s recopier ou le-s résumer et dire pourquoi j'ai choisi chaque passage.

Prise de notes. Au fil de ma lecture, je peux prendre en notes des éléments que je souhaite mémoriser, que je trouve intéressants, qui m'interpellent, me touchent, m'émeuvent, parce qu'ils me plaisent ou non, que je pense réutiliser pour l'analyse ou la dissertation...

Ressenti. Je peux écrire les sensations et émotions que j'ai ressenties en lisant et expliquer pourquoi je pense les avoir ressenties. Je peux aussi parler de mes conditions de lecture (lieu et date, lecture imposée ou libre) et de la manière dont s'est passée ma lecture (environnement, entourage, humeur...), de mes difficultés de lecture, de mes questions, interrogations.

Résumé. Parfois, il peut être important de se souvenir des événements ou passages importants. Je peux écrire un résumé avec les événements, personnages, lieux et époque-s de l'histoire, ou des phrases-clés.

Texte d'invention. J'écris un texte (une suite, une autre version, un autre point de vue, un autre texte) que m'inspire la lecture d'un passage, d'un chapitre. Je peux aussi expliquer ensuite pourquoi j'ai fait ce choix.

Annexe 2 : Charte : être lecteur-trice critique, c'est...

Pour réagir aux traces de ses pair-e-s et dialoguer, on peut :

- dire si l'on est d'accord ou pas d'accord avec ce qu'il-elle dit ou pense de sa lecture, et justifier son avis
- commenter en argumentant (= justifier son point de vue)
- apprécier la trace gardée
- ajouter une impression de lecture personnelle
- poser une question
- faire des liens avec son vécu, avec sa culture (cinéma, lecture, jeux vidéo...)
- se montrer constructif-ve
- signer son commentaire

Annexe 3 : Liste d'ouvrage proposée par Corinne Rogers (Collège de Candolle, Genève) pour des élèves de 4^e année, voie gymnasiale.

LITTÉRATURE ET ÉCOLOGIE

Neil Evernden dans la conclusion de son étude *The social creation of nature*:

"Si dans le passé [...] il a fallu s'appuyer sur la vision inspirée des artistes pour constituer les "choses" qui occupent le domaine ordonné de la nature, il va sûrement falloir s'appuyer sur un niveau semblable d'inspiration pour les reconstituer. La prétendue crise environnementale ne demande pas l'invention de solutions, mais la **recréation des choses elles-mêmes** [...]."

Liste d'ouvrages du XXI^e en vrac (longueurs, thématiques et styles très différents) (en gras mon choix subjectif pour des élèves de 4^e collège)

DYSTOPIES

1. **Et toujours les forêts**, Sandrine Collette dystopie, survivre en milieu inhospitalier
2. **Nous sommes l'étincelle**, Vincent Milleminot échec d'une utopie
3. *Le bruit des tuiles*, Thomas Giraud. Échec d'une utopie
4. **Après le monde**, Antoinette Rychner dystopie, épopée féminine
5. *Les grands cerfs*, Claudie Hunzinger contemplation
6. **La panthère des neiges**, Sylvain Tesson. Contemplation
7. *Deux femmes et un jardin*, Anne Gugliemetti. Contemplation
8. *Bergère des collines*, Florence Robert Contemplation

ANTI-SPECISME

9. **Croire aux fauves**, Nastassja Martin échanges d'âmes ours-femme
10. **Le chant du poulet sous vide** Lucie Rico contre la surconsommation moderne de la viande
11. **Le sang des bêtes**, Thomas Gunzig. Quelle différence entre une vache et un être humain?
12. *Comme des bêtes*, Violaine Bérot communion avec les animaux, magie ancestrale

ACTIVISME ET TERRORISME

13. *La Guérilla des animaux*, Camille Brunel. Justification de la violence activiste
14. *L'Emmerdeuse*, Laure Tuia enquête d'une journaliste sur activisme écologique
15. **Impact**, Olivier Norek roman policier: terrorisme et activisme
16. *La Malchimie*, Giselle Bienne. Roman-document autobiographique
17. **Taqawan**, Eric Plamondon *historique et relations entre Québécois et premières nations*
18. *Encabanée*, Gabrielle Filteau-Chiba. *Into the wild* version adoucie, écriture peu aboutie
19. **Le règne du vivant**, Alice Ferney. hagiographie d'un activiste (un peu monolithique)
20. **Une bête au paradis**, Cécile Coulon. L'attachement à la terre vs/ civilisation et profit
21. *Nature humaine*, Serge Joncour 1999, regard sur le passé, tempête diluvienne
22. **Climax** Thomas B. Reverdy plateforme norvégienne: explosion//jeu vidéo

- Support de réflexion, références:

Le mur des Abeilles de Pierre Schoentjes, éditions Corti, les Essais, 2020 Paris

- Autres textes:

La Genèse, genre pastoral, Rousseau, Chateaubriand, ... relire avec regard éco-poétique

THOREAU, *Walden*,

GIONO *L'homme qui plantait des arbres*,

GARY *Les racines du ciel*,

RAMUZ *La Grande Peur dans la montagne*

- **vocabulaire**: anthropocène, anthropocentrisme, changer le mot "nature", éco-poétique, écocritique, écologie, éthologie, littérature brune, littérature verte, pollution

- **Les quatre éléments clés d'un texte environnemental** (Lawrence Buell, traduit par Schoentjes sauf erreur):

- 1) l'environnement non humain est évoqué comme **acteur à part entière** et non seulement comme cadre de l'expérience humaine;
- 2) les préoccupations environnementales se rangent légitimement à côté des préoccupations humaines
- 3) la responsabilité environnementale fait partie de l'**orientation éthique** du texte;
- 4) le texte suggère l'idée de la nature comme **processus**, pas seul comme cadre fixe de l'activité humaine

- **thèmes**: pollution humaine, anthropocentrisme, exploitation/soumission de l'autre (humain, animal, plante, espace), la limite entre animal et humain, anti-spécisme, le futur de notre monde, les limites des sciences dures, du progrès technologique, le lien humain, la communauté, la langue.

Auteur·e·s

Pascal Boninsegni: Enseignant de Français langue première au secondaire II dans le canton de Genève, Pascal Boninsegni est également chargé d'enseignement en didactique du Français à l'IUFE, en charge de la formation des enseignants de Français du secondaire.

Anne Monnier : Anne Monnier est chargée d'enseignement en didactique du Français à l'IUFE, en charge de la formation des enseignants de Français du secondaire.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2023 de forumlecture.ch

Sensibilisierung von Sekundarschüler:innen für nachhaltige Entwicklung durch Literatur.

Vorstellung von zwei didaktischen Unterrichtsmodellen für Französisch als Erstsprache

Pascal Boninsegni und Anne Monnier

Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit der Erprobung von zwei Unterrichtsmodellen für Literatur in Französisch als Erstsprache zum Thema der nachhaltigen Entwicklung (Ökologie, Konsumgesellschaft, Abfallverwertung usw.). Zielgruppe sind Schüler:innen der Sekundarstufe II (16 bis 19 Jahre), insbesondere Schüler:innen der école de culture générale (ECG) und der école de culture générale pour adultes (ECGA). Ausgehend von Werken aus der französischsprachigen Literatur und einem Werk aus der koreanischen Literatur, dem Roman Saumon von Ahn Do-Hyun, werden zunächst Themen, Schreibaktivitäten und Schreibprodukte der Schüler:innen vorgestellt, die bei der Arbeit mit einem dialogischen Lese- und Schreibe- tagebuch entstanden sind. Dieses Unterrichtsmodell ermöglicht es, Verbindungen zwischen den Werken, der Rezeption, dem Textverständnis und der Textproduktion der Schüler:innen herzustellen. Zweitens wird auf der Grundlage desselben Korpus ein Unterrichtsmodell zum Aufbau von Synthesefähigkeiten behandelt, das die Autonomie der Schüler:innen fördert und sie für Mehrperspektivität sensibilisiert.

Schlüsselwörter

Literatur, Rezeption, Verständnis und Produktion von schriftlichen und mündlichen Texten, Synthese, dialogisches Lese- und Schreibjournal, interpretative Debatte, Geisteswissenschaften, Empathie, Alterität.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

Sensibilizzare gli allievi della scuola secondaria allo sviluppo sostenibile attraverso la letteratura

Presentazione di due metodi didattici in francese come prima lingua

Pascal Boninsegni e Anne Monnier

Riassunto

Questo articolo ripercorre la sperimentazione di due metodi didattici della letteratura in francese come prima lingua, legati al tema dello sviluppo sostenibile (ecologia, società dei consumi, trattamento dei rifiuti, ...). Il pubblico degli allievi a cui si rivolgono questi metodi è quello dell'istruzione secondaria superiore (dai 16 ai 19 anni), in particolare gli allievi dell'école de culture générale (ECG) e quelli dell'école de culture générale pour adultes (ECGA).

Sulla base di alcune opere tratte dalla letteratura francofona e di un esempio di letteratura coreana, il romanzo "The Salmon Who Dared to Leap Higher" di Ahn Do-Hyun, presenteremo innanzitutto argomenti, attività di scrittura e produzioni degli alunni, nell'ambito di un diario di lettura e scrittura dialogica, che consente di creare legami tra la lettura, la sua ricezione, la comprensione dei testi e la loro produzione da parte degli allievi. In secondo luogo, sulla base dello stesso corpus, esamineremo l'apprendimento dell'esercizio di sintesi attraverso un metodo che sviluppa l'autonomia degli allievi e li sensibilizza alla molteplicità dei punti di vista.

Parole chiave

Letteratura, ricezione, comprensione e produzione di testi scritti e orali, sintesi, diario di lettura e scrittura dialogica, dibattito interpretativo, scienze umane, empatia, alterità.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2023 di forumlettura.ch

Sensitising upper-secondary pupils for sustainable development through literature.

Introducing two pedagogical lesson models French as a first language

Pascal Boninsegni and Anne Monnier

Abstract

This article reports how two teaching models for literature in French as a first language were trialled which focused on the subject of sustainable development (ecology, consumer society, waste recycling, etc.). The target group was made up of students at upper-secondary level (16-19 years of age), especially students of the *école de culture générale* (ECG) und der *école de culture générale pour adultes* (ECGA).

Taking as its point of departure works of literature in French and the novel 'Salmon' by the Korean author Ahn Do-Hyun, the themes, writing activities, and written output by students which resulted from working with a dialogical reading and writing journal are presented here. This teaching model enables connections to be made between works themselves, how these are received, and text comprehension and production by pupils. Secondly, and building on the same corpus, we present a teaching unit on developing competence in synthesising information, with the aim of fostering student independence and sensitising them to the existence of multiple perspectives.

Keywords

literature, reception, comprehension and production of written and spoken texts, synthesis, dialogical reading and writing journal, interpretative debate, humanities, empathy, difference.

This article was published in the 2/2023 issue of *leseforum.ch*

