



**HAL**  
open science

# Identification et poésie dans les manuels : le cas de Hugo dans trois niveaux d'enseignement (1950-1960 et 2010-2020)

Laetitia Perret

## ► To cite this version:

Laetitia Perret. Identification et poésie dans les manuels : le cas de Hugo dans trois niveaux d'enseignement (1950-1960 et 2010-2020). Les Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène, 2023, Les lectures identificatrices à l'épreuve de l'altérité des poèmes. Quelles identifications dans la lecture de poèmes, du XIXe au XXIe siècle?. hal-04728201

**HAL Id: hal-04728201**

**<https://hal.science/hal-04728201v1>**

Submitted on 9 Dec 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Identification et poésie dans les manuels : le cas de Hugo dans trois niveaux d'enseignement (1950-1960 et 2010-2020)

Par Laetitia Perret

Publication en ligne le 20 décembre 2023

## Résumé

Cet article interroge l'identification à la poésie hugolienne dans les manuels, dans une perspective historico-didactique, en comparant l'étude de poèmes identiques à deux périodes et trois niveaux scolaires : l'école primaire, le collège, le lycée général, au cours des décennies 1950-1960 et 2010-2020. Elle montre que les consignes relevant de l'identification sont rares dans les manuels, à tous les niveaux. La cause en est double : une culture scolaire qui demeure méfiante à l'égard de l'expression des affects, difficilement compatibles avec une culture du commentaire codifié et la réputation littéraire de Hugo qui génère comme affect principal l'admiration. Hugo est, certes, étudié comme un poète poétisant admirablement ses affects, mais ceux de l'élève ne sont que rarement sollicités.

## Mots-Clés

identification, manuels, didactique, Victor Hugo.

## Table des matières

1. Décennie 1950-1960 : s'identifier pour construire des valeurs scolairement acceptables
    - 1.1 Hugo poète à l'école primaire et au collège
- Contexte

« Les Pauvres Gens » au Cours Moyen et en classe de 5<sup>e</sup>

## 1.2 Hugo poète au lycée

Contexte

« Demain dès l'aube » au lycée

## 2. 2010-2020 : l'identification comme tremplin pour des apprentissages formels

### 2.1 Hugo poète en 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et au lycée

Contexte

« Demain dès l'aube » au collège

### 2.2 Hugo poète à l'école primaire et dans les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du collège

Contexte

« Fenêtres ouvertes » au CM1 et en 6e

### 2.3 Étude de deux poèmes, de la 6<sup>e</sup> au lycée

« Soleils couchants »

« Melancholia »

Conclusion

## Texte intégral

S'intéresser à l'identification en poésie à travers les manuels scolaires est doublement paradoxal. D'une part, l'enseignement de la littérature en France repose sur une tradition de la mise à distance de l'immersion fictionnelle, et donc de l'identification. Sous la III<sup>e</sup> République, à l'école primaire, la fiction est « assimilée à la feinte, au mensonge <sup>[1]</sup> » ; au lycée, « on considère qu'un mauvais livre est aussi pernicieux qu'une mauvaise fréquentation <sup>[2]</sup> ». Si cette méfiance à l'égard de l'immersion fictionnelle évolue notablement tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, notamment dans les années 1950 (il s'agit désormais non plus de sélectionner les œuvres à lire pour former le goût, mais d'élargir l'offre de lecture, pour que les élèves lisent <sup>[3]</sup>), il n'en reste pas moins que la culture scolaire française repose, au moins dans l'enseignement secondaire, sur une « culture du commentaire <sup>[4]</sup> », à travers des exercices métatextuels très codifiés, plus que sur l'expression spontanée d'affects subjectifs <sup>[5]</sup>. D'autre part, les manuels qui constituent un « indicateur de choix des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés <sup>[6]</sup> » incarnent cette culture scolaire tout autant qu'ils contribuent à la construire <sup>[7]</sup>. Ce n'est donc pas à travers eux que les pratiques identificatoires sont les plus lisibles (elles le sont bien plus dans les pratiques de classe visant à construire un sujet lecteur) <sup>[8]</sup>.

À cette double difficulté, notre étude en ajoute une troisième puisqu'elle s'intéresse à un poète scolarisé depuis les débuts de l'école républicaine française : Hugo. Certes, le choix se justifie par le fait qu'il est une des figures du « je » lyrique dans l'enseignement secondaire et l'un des poètes les plus lus dans les différents segments scolaires <sup>[9]</sup>. Mais dans le même temps, cette longue et large scolarisation a contribué à figer un discours scolaire qui laisse peu de place, traditionnellement, à

l'identification. Or, « les instruments de l'enseignement des textes littéraires en classe font la réputation littéraire ou, au contraire, font avec elle – selon les textes et les niveaux »<sup>[10]</sup>. Cet article se demandera donc comment les manuels « font avec » la réputation littéraire hugolienne, et si cette dernière est ou pas un obstacle à la lecture identificatoire en poésie.

Cette interrogation adoptera une perspective historico-didactique<sup>[11]</sup> à partir de trois concepts. Le concept historiographique de culture scolaire, issu des travaux des historiens des disciplines, notamment André Chervel<sup>[12]</sup>, considère l'école comme une institution autonome, avec des finalités spécifiques (l'enseignement et l'apprentissage), mais aussi une histoire, des contenus et des pratiques spécifiques<sup>[13]</sup>. Le processus de fabrication de cette culture scolaire est analysé à partir de deux concepts opératoires. D'une part la sédimentation, « qui superpose et mélange – à l'image de la sédimentation fluviale – des couches historiques diverses de pratiques d'enseignement<sup>[14]</sup> » et permet ainsi de prendre en compte l'épaisseur historique des objets scolaires<sup>[15]</sup>. D'autre part, la scolarisation, qui désigne l'ensemble des processus à l'origine de la construction des objets scolaires (sélection, extraction etc.)<sup>[16]</sup>.

La question de l'identification étant probablement peu présente dans les manuels, nous l'élargissons à celle de l'expression d'affects visant à impliquer l'élève, à partir des questions suivantes : quel type d'identification est décelable à travers les extraits choisis ? Quel type de consigne serait à caractère identificatoire : sollicitation de l'empathie, du vécu des élèves ? Pour quelles finalités d'apprentissage les affects sont-ils convoqués ? Si convocation d'affects il y a, sont-ils spécifiques à la poésie, ou similaires à ceux qui seraient sollicités dans les textes narratifs ?

Pour y répondre, cette étude croisera donc trois perspectives : didactique, historique et comparatiste<sup>[17]</sup> en prenant en compte le choix des manuels en matière d'extraits de poèmes, d'exercices, d'amphitextualités<sup>[18]</sup>. Elle comparera l'étude de poèmes identiques à deux périodes et trois niveaux scolaires : l'école primaire, le collège, le lycée général, en sélectionnant deux tranches synchroniques, particulièrement intéressantes pour la question de l'identification, qui organiseront la démonstration. Tout d'abord, la décennie 1950-1960 où cette question est encore marginale, la littérature qu'on entend enseigner en France jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle étant sélectionnée prioritairement pour transmettre des valeurs (finalité morale), connaître la littérature nationale, construire des savoirs scolaires. Ensuite, la décennie 2010-2020 qui voit ses finalités évoluer et se sédimenter avec d'autres approches, apparues dans les années 2000, notamment celle du « sujet lecteur », dans les manuels et les programmes. Notre méthodologie d'enquête est à la fois quantitative (sur l'importance accordée aux poèmes hugoliens aux différents niveaux) et qualitative (en sélectionnant les extraits, les consignes sollicitant les affects et l'identification)<sup>[19]</sup>. Elle adopte une visée compréhensive (et non transformative) de la didactique. Pour clarifier le propos, nous expliquerons au fur et à mesure l'évolution de la scolarisation de la poésie hugolienne et de son enseignement dans les différents segments.

# 1. Décennie 1950-1960 : s'identifier pour construire des valeurs scolairement acceptables

## 1.1 Hugo poète à l'école primaire et au collège

### Contexte

Pour étudier la place laissée à l'identification dans les manuels de l'école primaire et du collège dans la décennie 1950-1960, nous nous appuyons sur une conférence de 2016, présentée par A. Belhadjin, M.-F. Bishop, N. Denizot, M. Lopez sur le poème « Les Pauvres Gens »<sup>[20]</sup> (*La Légende des siècles*<sup>[21]</sup>), étudié à travers les manuels de différents segments.

Ce poème correspond à un enseignement de la littérature qui court des années 1880 aux années 1950. À l'école primaire et au collège, qui sont encore deux ordres scolaires différents, Hugo occupe la place de poète « éducateur ». Les poèmes étudiés dans les manuels reprennent des thèmes fréquents sous la III<sup>e</sup> République : la glorification du soldat (« Ô soldats de l'an deux ! ») et de la patrie (« Hymne à la France ») ou décrivent la vie paisible, familiale (« Lorsque l'enfant paraît ») ou rurale (« Le Semeur »)<sup>[22]</sup>.

### « Les Pauvres Gens » au Cours Moyen et en classe de 5<sup>e</sup>

Si « Les Pauvres Gens » est peu étudié à l'école primaire (il est long et difficile et correspond à une configuration disciplinaire qui commence à disparaître), il est au programme de la classe de cinquième de 1938 à 1973, pour des lectures suivies et dirigées<sup>[23]</sup>. De ce fait, il n'est pas présent dans les manuels des autres classes. Le corpus comporte quatre manuels de Cours Moyen (CM) 2<sup>e</sup> année, publiés entre 1952 et 1966 car c'est à ce niveau que la lecture devient autonome et que sont proposés des extraits de littérature et huit manuels de 5<sup>e</sup> parus entre 1951 et 1963.

En termes d'amphitextualité, l'école primaire organise les manuels par thématiques et l'extrait figure dans des rubriques comme *Le courage et la bonté*, *Les drames de la mer*, ou dans une partie *Poésie*. Il n'y a aucune référence à l'œuvre de Hugo, en dehors du nom du poème et du recueil. Au collège, l'extrait s'inscrit dans le cadre de lectures de *La légende des siècles*, dont plusieurs poèmes sont au programme.

Dans les deux segments, la majorité des questions sont similaires à celles portant sur les textes narratifs. Elles concernent la compréhension, le vocabulaire, le cadre, les personnages, les images, la portée morale du poème, etc. La lecture expressive, activité essentielle de l'école primaire, n'est

pas non plus une lecture spécifique à la poésie : ce type de lecture, défini en 1882 et surtout en 1923, concerne tous les textes et vise surtout à montrer que l'élève, par sa manière de lire, a compris le texte <sup>[24]</sup>. La grande différence collège/école primaire tient d'une part à l'apport de notions d'histoire littéraire et de versification propres au secondaire et, d'autre part, à la longueur des extraits. Si ces derniers n'excèdent pas 30 vers à l'école primaire, les manuels du collège proposent deux lectures intégrales sur huit, pour répondre aux attentes institutionnelles.

Dans les deux segments, le sens de l'extrait est en effet indiqué aux élèves : il incite à la pitié et à la charité. C'est pourquoi les manuels de 5<sup>e</sup> privilégient la fin et le dénouement qui illustrent « le triomphe de la bonté dans le cœur des plus faibles » (*Le français par les textes*, 1963 <sup>[25]</sup>). S'il y a appel à des affects, ils sont donc scolarisés. Les commentaires nomment explicitement ces affects, comme dans *Lisons de beaux textes*, CM2 (1966 <sup>[26]</sup>) : « le dernier tableau des "Pauvres gens" est particulièrement émouvant car il fait ressortir l'esprit de solidarité des gens du peuple et leur héroïsme instinctif ». Les consignes orientent les réponses : « La femme du pêcheur aide son mari dans cette lutte. Ses travaux ne nous montrent-ils pas combien leur vie est difficile ? » (*Lectures sur le monde de la mer*, CM2, 1954 <sup>[27]</sup>). Les manuels définissent à la fois le sens du poème et l'intonation qu'il faut donner à sa lecture : « Bien détacher : il est nuit – c'est la mère – elle est seule – couper ainsi le vers 9 » (*La Lecture vivante*, CM2, 1958 <sup>[28]</sup>). Ces consignes ne visent pas tant à amener les élèves à s'identifier aux personnages du poème qu'à construire des valeurs scolairement acceptables. Il s'agit plus de contribuer à l'édification des élèves que de laisser émerger un rapport intime au texte.

Les écrits demandés aux deux niveaux visent à vérifier l'acquisition de savoirs scolaires très normatifs sur l'écriture de textes (travailler la description, le dialogue, les phrases exclamatives, etc.) mais les consignes demeurent implicites sur le type d'écrit demandé. Deux sujets à caractère hypertextuel consistent à écrire une suite pour continuer le récit, sans faire appel à l'identification. L'un en CM2 : « La porte s'ouvre, c'est le pêcheur qui rentre... » (*La lecture nouvelle et le français*, 1952 <sup>[29]</sup>), l'autre en 5<sup>e</sup> (écrire une suite d'après les vers 249 et 253, *Auteurs français*, 1951 <sup>[30]</sup>). Les sujets qui proposent des écrits à la première personne font en revanche appel à l'expérience personnelle mais occultent totalement l'extrait et son caractère poétique. En CM2, *La Lecture vivante* (1958) sollicite le vécu des élèves, en ne reprenant que le thème de la mer, dans un sujet qui se rapproche du traditionnel « Racontez vos vacances » : « Êtes-vous allé à la mer ? Oui, alors évoquez vos souvenirs. Dans le cas contraire, dites pourquoi vous aimeriez voir ou ne pas voir la mer ». Le sujet proposé en 5<sup>e</sup> par *Auteurs français* (1951 <sup>[31]</sup>) est similaire, mais conserve l'idée que la mer peut être dangereuse : « Les deux voix de la mer. Vous approchez de votre oreille un coquillage marin, et vous entendez tantôt douce, tantôt méchante, la voix de la mer... Raconter ce qu'évoque pour vous, tour à tour, cette double voix ». Enfin le sujet dans *Le français par les textes* (1963) propose de s'identifier à la situation, non aux personnages du poème : « Un de vos camarades vient de perdre ses parents dans un accident. Bouleversé, vous en parlez à vos parents. – Mais il faut l'accueillir ! Va le chercher ! – Il m'attend devant la porte... ». Le poème de Hugo est ici prétexte à proposer des sujets relevant de ce que M.-F. Bishop a appelé les « écritures de soi à

l'école primaire »<sup>[32]</sup>. Fréquentes jusqu'aux années 1970, leur « but n'est nullement de permettre une expression personnelle et authentique des élèves, mais de favoriser l'acquisition des connaissances et des valeurs morales nécessaires à l'éducation des citoyens »<sup>[33]</sup>.

Si la période 1950-1960 à l'école primaire et au début du collège fait effectivement appel à l'identification dans ce poème de Hugo, c'est pour servir des finalités morales d'une part (l'empathie permet l'édification des élèves), d'apprentissage d'autre part (compréhension, techniques d'écriture) tout comme pour les textes narratifs. La dimension poétique est d'ailleurs souvent occultée aux deux niveaux. Qu'en est-il au lycée ?

## 1.2 Hugo poète au lycée

### Contexte

Le poème « Les Pauvres Gens » est absent de notre corpus de manuels du lycée, car les finalités d'enseignement diffèrent dans ce segment. La période qui court de 1880 à 1980 est centrée sur la lecture (explication de texte, dissertation) dans une perspective d'histoire littéraire. Les premiers extraits poétiques de Hugo entrent aux programmes en 1895 en classe de seconde et de rhétorique. Il est en réalité scolarisé bien plus tôt, puisqu'il figure dans les anthologies rhétoriques dès 1820, mais il fallait, pour qu'il s'institutionnalise, que le romantisme se légitime dans la sphère scolaire. En effet, sa mélancolie, son esthétique de l'émotion forte suscitent de l'inquiétude pour la formation de jeunes esprits<sup>[34]</sup> et heurtent une culture scolaire de la mise à distance des affects. Hugo est véritablement scolarisé dans les années 1920 et le discours d'accompagnement qui se met en place le présente comme *le* poète romantique, c'est-à-dire lyrique, épique et satirique. Les manuels jusqu'aux années 1950 citent le plus souvent un extrait de cinq à sept recueils, les plus cités étant *La Légende des Siècles*, *Les Châtiments*, et surtout *Les Contemplations*. À partir des années 1950, si les manuels citent encore de nombreux extraits de différents recueils, ils privilégient *Les Contemplations* et un romantisme plus intime qu'épique, avec notamment la figure de père éploré. Cela signale sans doute une évolution des finalités morales : les poèmes épiques régressent car les finalités patriotiques de l'enseignement de la littérature se marginalisent, au profit de finalités plus liées à la connaissance des *Grands auteurs du programme*, pour reprendre le titre du manuel de Lagarde et Michard.

### « Demain dès l'aube » au lycée

Le seul poème à figurer dans trois manuels parus dans la décennie étudiée est « Demain dès l'aube »<sup>[35]</sup>. Il s'agit d'anthologies classées par siècles, certaines proposant essentiellement des textes (*La Classe de français*, 1956<sup>[36]</sup>, *Recueil de textes littéraires français*<sup>1967</sup><sup>[37]</sup>), ou combinant

extraits et discours sur les œuvres (*Les Grands Auteurs français du programme*, 1955<sup>[38]</sup> qui innove en ce sens). Le poème figure parmi d'autres extraits des *Contemplations* et fait l'objet de deux modalités de lecture : il s'agit de construire des savoirs d'histoire littéraire sur le lyrisme et le romantisme et des savoirs « techniques ». La forme et le format du poème (trois quatrains en rimes croisées), les figures de style se prêtent parfaitement à l'exercice de l'explication de texte. L'effet de l'enjambement, « Je partirai », est ainsi relevé dans les trois manuels.

Comme dans les deux autres segments, les manuels définissent le sens du poème, à travers une lecture exclusivement biographique faisant référence à la mort de Léopoldine (dont le portrait figure dans *La Classe de français* et *Recueil de textes littéraires français*). Si *Les Grands Auteurs français du programme* insistent sur les émotions figurant dans le poème, qui sont aussi les émotions du poète, en soulignant « l'intimité bouleversante de cette courte pièce [...] il lui parle à mi-voix, tendrement, comme si elle était encore vivante », ils ne font appel à aucune identification. En réalité, le manuel définit des effets de l'émotion poétique, qu'il s'agit de retrouver. Les deux vers « Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe/Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur » sont accompagnés de la question suivante : « En quoi ces deux vers sont-ils émouvants ? ». La réponse figure dans le chapeau introduisant le poème : « avec cet humble bouquet il lui offrira symboliquement toute la beauté du paysage, toute cette splendeur du monde à laquelle il ne veut plus être sensible ». *Recueil de textes littéraires français*, dans un même ordre d'idée, propose deux consignes orientant l'appréciation du poème : « Comment la science très sûre du rythme sert-elle l'effort de simplicité et de dépouillement ? » et « qualités poétiques et humaines d'une douleur ainsi exprimée ». Il s'agit d'admirer la parfaite maîtrise poétique des émotions. L'appréciation peut être déclarative et ne pas faire l'objet de consignes, *La Classe de français* poursuit ainsi la critique anti-romantique fréquente dans les manuels de la III<sup>e</sup> République, en notant à propos du vers « J'irai par la forêt, j'irai par la montagne » : « Recherche de solennité, il s'agit tout au plus des coteaux qui bordent la rive droite de la Seine. »

Finalement, au-delà des différences existant entre segments, et qui concernent la nature des savoirs scolaires à transmettre, le choix des extraits montre que les affects mobilisés à travers les exercices sont du même ordre. Il s'agit en réalité d'affects considérés comme scolairement acceptables : charité, empathie à l'égard des personnages, des situations et, surtout, admiration à l'égard de grands textes du patrimoine. Il s'agit plus d'admirer le texte (poétique ou non) que d'exprimer un ressenti personnel, ou de s'identifier. Si les trois segments proposent deux extraits différents, avec des finalités différentes, ils ont pour point commun d'orienter considérablement la lecture du poème. La méthode de l'explication de texte au collège et au lycée vise à commenter un extrait à l'architecture, à la langue, forcément admirables. Cette exigence d'admiration est un des fondements de la culture disciplinaire, depuis l'enseignement rhétorique<sup>[39]</sup> : « ce n'est pas tant les goûts personnels qui sont recherchés, que la capacité à repérer dans l'œuvre les raisons de sa valeur »<sup>[40]</sup>. La réputation littéraire d'Hugo étant largement établie aux trois niveaux, il s'agit donc d'un auteur qu'on ne peut qu'admirer, et la puissance de cet affect scolaire, de cet affect scolarisé, est telle qu'il ne laisse guère de place aux autres. Qu'en est-il dans la seconde décennie étudiée ?



## 2. 2010-2020 : l'identification comme tremplin pour des apprentissages formels

### 2.1 Hugo poète en 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et au lycée

#### Contexte

La nouvelle configuration disciplinaire qui se met en place au secondaire dans les années 1980 s'accompagne d'un élargissement des corpus, de modifications des exercices et de deux nouveaux modes de lecture des textes, l'œuvre intégrale et le groupement de textes. Au collège, les 14 manuels de 4<sup>e</sup> et les 10 manuels de 3<sup>e</sup> consultés permettent de voir qu'Hugo poète est assez présent à ces niveaux (8 manuels de 4<sup>e</sup> citent 12 poèmes, 5 de 3<sup>e</sup> proposent chacun un poème). Au lycée, Hugo figure dans l'ensemble des 17 manuels de première consultés mais est beaucoup moins étudié en seconde. En effet, là où les programmes de première demandent d'étudier *La poésie du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle*, ceux de seconde ont un large empan historique : *La poésie du Moyen-Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle*. La Poésie de Hugo est donc absente de deux manuels de seconde, sur les cinq consultés.

L'amphitextualité est caractéristique du secondaire : au collège, Hugo est convoqué dans des chapitres visant à construire des savoirs d'histoire littéraire (le lyrisme dans *Terre des Lettres 4e*, 2011<sup>[41]</sup> et dans *Passeurs de textes*, 4<sup>e</sup>, 2016<sup>[42]</sup>), ou en lien explicite avec le thème des programmes *Visions poétiques du monde* (*Passeurs de textes* 3<sup>e</sup>, 2016<sup>[43]</sup> ; *Fleurs d'encre* 3<sup>e</sup>, 2021<sup>[44]</sup>). Au lycée, les groupements de textes font évoluer l'amphitextualité hugolienne. S'il continue de bénéficier dans certains manuels d'un chapitre spécifique (la poésie, le théâtre, les romans de Hugo), il figure aussi dans des groupements avec d'autres poètes français, avec un empan historique plus ou moins large selon les programmes. Hugo poète étant un classique, on ne peut pas ne pas le citer, quitte à le reléguer dans des parties « exercices ». Au collège, plusieurs poèmes figurent dans une partie d'entraînement au brevet<sup>[45]</sup>. Dans les deux segments, il figure aussi dans des « Groupements complémentaires<sup>[46]</sup> » ou dans une partie « exercice, méthodologie ». Un manuel de 1<sup>ère</sup> place tous ses extraits de poèmes dans ces parties : « Le cimetière d'Eylau<sup>[47]</sup> » (*La Légende des siècles*) pour y repérer un chiasme ; « À propos d'Horace<sup>[48]</sup> » (*Les Contemplations*) pour relever les valeurs du futur<sup>[49]</sup>.

Les manuels du lycée et de la fin du collège ont une étude d'Hugo assez proche. Hugo est toujours le poète romantique, mais le romantisme scolaire a évolué : si le lyrisme en est toujours la caractéristique première (*Les Contemplations* sont souvent citées), les poèmes satiriques et épiques ont disparu. Ils sont remplacés par une nouvelle catégorie scolaire apparue dans les

années 1980, l'argumentation (à partir notamment des *Châtiments*). Hugo y est étudié en tant que poète engagé dans la dénonciation de la misère, en lien avec le succès scolaire (et médiatique) du *Discours sur la misère*. À tous les niveaux du collège, il est aussi poète des paysages, toujours associé à des tableaux de paysages impressionnistes.

## « Demain dès l'aube » au collège

« Demain dès l'aube » est étudié dans deux manuels mais à un niveau différent de la décennie 1950-60 : le poème ne figure pas dans le corpus de manuels du lycée, il a migré vers un segment antérieur<sup>[50]</sup>. Son traitement dans *Français 4<sup>e</sup>, livre unique Rives bleues* (2011<sup>[51]</sup>) montre qu'en 50 ans, on est passé d'un questionnement assez allusif parce que fondé sur la connivence à un questionnaire très guidant mais aussi très technique. Si les manuels du lycée des années 1950-1960 posaient trois questions, le manuel de collège de 2011 en pose dix, réparties en quatre rubriques (« la forme poétique et la situation d'énonciation, la marche obstinée, l'expression de la souffrance, la mort et la vie »). Les finalités ont en effet évolué : s'il s'agit toujours de comprendre ce que le poème a d'admirable, il faut désormais le relever à travers un questionnement très guidé, accompagné de rubriques sur l'histoire des arts pour commenter le tableau (inévitablement impressionniste) qui accompagne le poème. L'autre manuel à citer ce poème, *Fleurs d'encre*, 3<sup>e</sup> (2016) fait appel au ressenti spontané : « “pour moi ce poème, c'est”, rédigez rapidement ce qui vous vient à l'esprit à la lecture de ce poème, mutualisez vos réponses. Par petits groupes, analysez et interprétez ce poème. Échangez vos remarques puis rédigez une synthèse personnelle »<sup>[52]</sup>. Si le dispositif (travail en groupe, synthèse) peut laisser libre cours à des ressentis, l'adverbe « rapidement » est assez révélateur. Cette modalité de travail demeure marginale (c'est la seule occurrence de ce type de consigne dans les manuels étudiés) et doit être traitée rapidement, pour en arriver aux choses sérieuses : la méthodologie du commentaire. Si les consignes n'imposent plus un jugement esthétique comme en 1950-60, elles continuent de fortement guider la lecture de l'élève. La plupart des poèmes sont ainsi accompagnés de consignes visant à travailler la lecture analytique (exercice alors en vigueur), qui commence à se pratiquer en fin de collège (relevés de champs lexicaux, des figures de style, étude de la métrique, etc.).

Les manuels du secondaire de la décennie 2010-2020 font peu appel à l'identification, mais un peu plus aux affects, qui demeurent scolarisés, mais différemment. Ils n'ont plus pour finalité de permettre l'édification des élèves mais sont considérés comme un tremplin vers l'apprentissage de techniques formalistes (relevés de connecteurs, figures de style, champs lexicaux, etc.) visant à préparer aux exercices du commentaire. Ces techniques, caractéristiques de l'enseignement secondaire depuis les années 1980, gagnent progressivement l'enseignement primaire.

## 2.2 Hugo poète à l'école primaire et dans les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du collège

## Contexte

À l'école primaire, l'enseignement de la littérature comme objet spécifique s'institutionnalise au début des années 2000, et la littérature jeunesse occupe une place de plus en plus importante dans les pratiques et les manuels. Dès lors, dans ces derniers, la présence de Victor Hugo qui s'amenuisait déjà au tournant des années 1970 se réduit encore, au bénéfice de poésie « jeunesse » et il a été plus difficile d'en trouver des extraits. La consultation de 23 manuels de CM, 9 de 6<sup>e</sup> et 10 de 5<sup>e</sup> n'a permis de trouver qu'un seul poème étudié à l'école primaire et au collège. Cette consultation a aussi montré la faible présence de Hugo poète à l'école primaire, les manuels ne citant que quatre poèmes, tous différents. Il est plus présent en 6<sup>e</sup> : sept manuels proposent un ou deux extraits de poésie hugolienne (huit poèmes sont cités) et moins en 5<sup>e</sup> : seuls trois manuels citent cinq poèmes. La différence notable est que Hugo, du CM à la 5<sup>e</sup>, est désormais souvent aux côtés d'haïkus, forme poétique étudiée depuis les années 2000.

### « Fenêtres ouvertes » au CM1 et en 6e

Le seul poème étudié à l'école primaire et au collège est « Fenêtres ouvertes<sup>[53]</sup> » (*L'Art d'être grand-père*), dans deux manuels de 2016. Ces manuels l'ont choisi pour travailler le champ lexical des sonorités, particulièrement présent dans le poème. Cela explique son amphotextualité assez originale à l'école primaire. Les autres manuels de ce niveau placent toujours les poèmes dans des rubriques thématiques qui occultent leur dimension poétique (autour de la compréhension<sup>[54]</sup> ou de la typologie textuelle<sup>[55]</sup>). Dans *Mandarine CM1*<sup>[56]</sup>, « Fenêtres ouvertes » figure en revanche dans un module consacré à la poésie avec deux autres extraits poétiques (Verlaine, « Marine », Queneau, « il pleut »). Dans *Jardin des lettres 6<sup>e</sup>*<sup>[57]</sup>, il est placé dans une triple page *Lire et écrire des poèmes exprimant les sensations*, incluse dans un module *Chanter, enchanter le monde* qui reprend une thématique des programmes : *Imaginer, dire et célébrer le monde*, fréquemment utilisée pour organiser l'étude des poèmes dans les manuels de ce niveau.

Cette amphotextualité signale qu'il y a eu contamination<sup>[58]</sup> des finalités du collège et de l'école primaire qui s'intéresse désormais plus à l'étude de la poésie comme genre et vise à construire des méthodes de lecture préparant aux exercices du commentaire. En effet, depuis 1945 « les frontières entre école et collège [...] se sont peu à peu estompées et les mêmes supports, les mêmes démarches se répandent d'un niveau à l'autre<sup>[59]</sup> ». Le CM et la 6<sup>e</sup> font ainsi partie du même cycle depuis 2016. Cette contamination se lit aussi à travers des consignes visant à étudier la dimension patrimoniale de Hugo, qui demeurerait plus implicite en 1950-60. *Interlignes CM2* (2015<sup>[60]</sup>) place ainsi un extrait de « Bon conseil aux amants » (*Toute la lyre*) titré « L'ogre et la fée » dans une sous-rubrique *Identifier la littérature patrimoniale*.

S'il y a eu contamination, il y a aussi eu sédimentation. Comme dans la configuration précédente, les extraits de poèmes font rarement plus de 30 vers, et sont parfois renommés. Cette sédimentation révèle néanmoins des évolutions. « Fenêtres ouvertes » a aussi été choisi car ses sonorités sont considérées comme propices à une lecture à haute voix, dont la forme a évolué. En 6<sup>e</sup> la consigne porte sur son bruitage ; en CM1, elle peut être considérée comme faisant appel aux affects : « Quelles parties du poème voudrais-tu chuchoter ? lesquelles voudrais-tu lire avec une voix forte ? ». Toutefois, le travail sur les sonorités a balisé cette lecture, et l'élève doit chuchoter les vers attendus. Lorsque l'avis de l'élève est demandé, c'est donc pour élaborer des réponses, en réalité fermées, comme lors de la configuration précédente. Ainsi, la consigne dans *Mandarine* : « À ton avis pourquoi les poètes jouent-ils avec les mots ? » montre que l'avis est ici contraint et relève de la tautologie puisque la réponse attendue est bien évidemment la définition de la poésie comme jeu avec les mots. Enfin, comme dans la période précédente, figurent aussi des questions sur des savoirs grammaticaux qui sont à relever sans interpréter : les deux manuels demandent de relever les phrases sans verbe.

L'évolution se lit aussi dans le jugement esthétique : les manuels n'imposent plus un jugement esthétique à travers des consignes mais le sollicitent. *Mandarine* demande ainsi : « Quel poème préfères-tu, pourquoi ? ». Toutefois, ces sollicitations sont en réalité rares et contraintes par l'ensemble des autres consignes qui visent à admirer le génie hugolien. L'identification, le jugement esthétique sont donc perçus comme des réactions spontanées, qui ne peuvent se construire, contrairement aux techniques de lecture, toujours très formalistes.

Les consignes d'écritures hypertextuelles sont absentes des manuels de l'école primaire, mais fréquentes en début de collège. « Fenêtres ouvertes » génère un écrit dans *Jardin des lettres*, 6<sup>e</sup> : « Tu vas créer un poème dans lequel tu évoqueras toutes les sensations que te procure un lieu que tu aimes ou qui t'est familier ». Toute une page est consacrée au guidage de l'écrit, ce qui est très rare dans les manuels. Il consiste à construire un réservoir lexical sur les sensations, et à écrire des figures de style, puis à illustrer le poème et à le lire à la classe, signalant ainsi que certains manuels tentent d'intégrer le sujet lecteur et se préoccupent de la didactisation de l'écriture poétique.

## 2.3 Étude de deux poèmes, de la 6<sup>e</sup> au lycée

L'étude de deux extraits poétiques à différents niveaux de l'enseignement secondaire souligne les effets de sédimentation : occultation assez fréquente de la dimension poétique, consignes d'écriture, rarement poétique, qui se juxtaposent avec des analyses très formalistes, très guidées.

### « Soleils couchants »

Le poème « Soleils couchants <sup>[61]</sup> » (*Les Feuilles d'automne*) est étudié dans quatre manuels de collège (6<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>), et trois manuels de lycée (1<sup>e</sup>), parus entre 2016 et 2019.

Si le poème compte 138 vers, répartis en six parties, tous les manuels, hormis ceux de 6<sup>e</sup> sélectionnent uniquement la partie 6. Le succès scolaire de cet extrait a une triple origine, relevant de la sédimentation. Tout d'abord, sa forme (quatre quatrains en rimes croisées) permet de décliner toute une série de consignes sur la métrique, ensuite sa longueur est parfaite pour l'exercice de l'explication de texte, enfin les figures de style, les thèmes du poème en font une parfaite illustration de la lecture scolaire du romantisme au collège et au lycée depuis les années 1980. La formule d'*Au fil des textes*, 1<sup>ère</sup> (2019) est de ce point de vue révélatrice : « Victor Hugo reprend un thème phare du romantisme : la contemplation de la nature autorisant une réflexion sur la fuite du temps et la mort de l'homme <sup>[62]</sup> ». De la 4<sup>e</sup> à la 1<sup>ère</sup>, le poème vise donc à construire des savoirs sur le romantisme. Dès lors, pour répondre aux modalités de lecture en vigueur, l'extrait génère des questions très formalistes sur l'architecture et la langue du poème, les questions se focalisant sur la façon dont Hugo construit le paysage et l'associe à la fuite du temps <sup>[63]</sup>. Le sujet de commentaire proposé par *Le français au lycée, 2<sup>e</sup>/1<sup>ère</sup> méthodes et pratiques* (2019) est de ce point de vue particulièrement révélateur. Il figure dans une partie méthodologique sur les figures de style, Hugo étant manifestement considéré comme un des maîtres du genre : « En vous appuyant sur les figures de style, rédigez une partie de commentaire qui montrera comment le poète évoque le passage du temps dans le texte suivant, puis une seconde partie qui opposera la permanence de la nature et la soumission de l'homme au temps » <sup>[64]</sup>.

Lorsque les manuels proposent des questions plus liées aux ressentis, elles sont souvent suivies de questions formalistes. Deux manuels proposent ainsi une consigne identique : « Lisez le texte et notez ce qui vous marque » qui appelle deux remarques. Tout d'abord, l'usage du terme « texte » et non poème illustre la place qu'occupe l'analyse typologique qui se généralise à tous les niveaux scolaires dans les années 1980. Elle permet d'étudier, en classe de français, des textes non spécifiquement littéraires, ou d'aborder des textes littéraires à partir de catégories qui ne sont pas spécifiques aux textes littéraires. Ensuite, lorsque la lecture subjective, affective est convoquée, c'est comme tremplin vers une lecture formaliste, dont le sens est donné. *L'envol des Lettres* 3<sup>e</sup>, 2016 fait ainsi suivre cette consigne par d'autres qui définissent le sens du poème <sup>[65]</sup>. Dans le manuel *Au fil des textes*, 1<sup>ère</sup>, 2019, cette question figure dans une rubrique *Comprendre le thème abordé*. Elle est accompagnée d'une autre faisant appel au ressenti : « Quels sentiments éprouvez-vous à la lecture de ce poème ? Justifiez votre réponse <sup>[66]</sup> ». Cette justification passe par un relevé des champs lexicaux, des figures de style, de la situation d'énonciation. L'emploi des termes *sensible* et *identifier* que propose ce manuel est extrêmement révélateur des usages scolaires <sup>[67]</sup>. Dans une rubrique intitulée *Repérer les procédés d'écriture*, figure la consigne : « soyez sensible aux sonorités et au rythme ». Il est assez symptomatique que la seule référence à un terme qui relèverait des affects dans la lecture soit la formule injonctive « soyez sensible à » : il faut être « sensible à » plus que sensible. Quant au terme *identifier*, toujours employé de façon injonctive, il n'est pas à la forme pronominale mais transitive : « Identifiez les indices de lieu : quelle

représentation du paysage Hugo propose-t-il ? Observez le rythme du poème, comment exprime-t-il la fuite du temps ? ». Il s'agit d'identifier des notions et non de s'identifier. Les finalités de la mise en voix sont tout aussi contraintes : dans une rubrique au titre significatif *Maitriser sa voix*, le manuel demande « Quelles émotions du poète vous touchent ? » ; « Si vous deviez associer une musique à ce poème, quelles en seraient les caractéristiques ? » pour demander ensuite de soigner la prononciation et l'articulation des mots : « Après avoir mémorisé ce poème, proposez une mise en voix expressive qui rendra compte d'une compréhension sensible du texte ». Cette alternance de questions ouvertes, fermées, souligne de nouveau à quel point la lecture sensible est difficile à scolariser, et entre en tension avec la double exigence de respecter les méthodes de l'explication formaliste et d'admirer la maîtrise poétique hugolienne.

Cette tension est particulièrement lisible dans les sujets d'écriture proposés. En effet, *Soleil couchant* génère deux propositions d'écriture poétique, ce qui est très rare dans l'ensemble du corpus. *Terre des Lettres 4<sup>e</sup>* (2011) demande ainsi « en 2 quatrains, faites le portrait d'un vieillard en employant des phrases énumératives <sup>[68]</sup> ». Comme dans les années 1950-60, l'écriture poétique est marginalisée, non guidée, au profit de l'acquisition de savoirs scolaires très normatifs sur l'écriture de textes, visant à transposer l'énumération du poème. Le sujet du lycée est tout aussi complexe. *L'esprit des lettres, 1<sup>ère</sup>* (2019) demande ainsi un écrit d'appropriation à partir d'un tableau *Pont vu depuis une grotte, clair de lune* de Joseph Wright of Derby (1734-1797) : « Écrire un poème proposant une méditation sur la vie. Aidez-vous de la portée symbolique des trois éléments présents dans le titre : le pont, la caverne et la lune » <sup>[69]</sup>. La portée symbolique en question (difficile à saisir) ne fait l'objet d'aucun guidage et invite un élève de 16 ans à méditer sur la vie, sans que cette « méditation » ait été clairement définie dans l'étude du poème. Lorsque les manuels demandent d'écrire un poème à partir de Hugo, ils délaissent donc tout guidage, comme si la réputation littéraire de l'auteur devait inspirer l'élève. Se lit sans doute ici une insuffisante didactisation de l'écriture poétique dans les manuels, complexifiée par la réputation littéraire de l'auteur. Dès lors, si les manuels outillent les élèves pour expliquer, ils le font moins pour écrire. Tout se passe comme si l'écriture poétique ne pouvait être guidée et même, c'est parce qu'elle ne pourrait l'être qu'elle serait un espace de liberté, mais dans un cadre par ailleurs si contraint que cet espace de liberté est déstabilisant.

À ces usages assez homogènes de la 4<sup>e</sup> à la 1<sup>ère</sup> s'en ajoutent deux en 6<sup>e</sup>. Le premier se rapproche des usages des niveaux ultérieurs <sup>[70]</sup>. L'extrait choisi, *Oh regardez le ciel*, permet de travailler le paysage en poésie, sans s'attarder sur la « méditation » sur le temps qui passe et aboutit à la consigne « Écrivez un paragraphe pour décrire un spectacle de la nature en mouvement ». Un autre extrait est choisi par *Jardin des lettres 6<sup>e</sup>*, 2016, parce qu'il permet d'étudier le thème de la tour de Babel, qui correspond au thème des programmes étudié à ce niveau : les *Textes fondateurs*. Le manuel le fait figurer dans une rubrique *Récits de la création*. Il est placé dans une double page sur la *Diversité des langues* autour de la tour de Babel avec un extrait de la *Genèse* et une reproduction de Brueghel l'Ancien. Les questions portent uniquement sur le champ lexical. L'écrit demandé n'est, une fois de plus, ni poétique ni outillé : « Décris l'impression que produit sur toi un paysage dont la



hauteur te fait penser à la tour de Babel <sup>[71]</sup> ». Ces consignes d'écritures hypertextuelles à la première personne, fréquentes en début de collège, relèvent aussi de la sédimentation. La plupart des sujets sur les poèmes de Hugo proposés en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> occultent la dimension poétique, sont peu guidés et font rarement appel à l'identification. Toutefois, contrairement à la période précédente, le type d'écrit demandé est explicite : les poèmes ont été choisis en tant que types de textes qui permettent de travailler des techniques d'écriture comme la description, le dialogue.

## « Melancholia »

Le poème « Melancholia <sup>[72]</sup> » (*Les Contemplations*) est étudié dans quatre manuels de collège (4<sup>e</sup>), et dans trois manuels de lycée, (deux de seconde, un de 1<sup>ère</sup>) parus entre 2011 et 2021.

Si le poème compte environ 300 vers, la plupart des manuels sélectionnent uniquement les vers 112 à 123, afin d'étudier une autre facette du Hugo scolaire : le poète engagé. Le succès scolaire de cet extrait s'explique par son propos, la dénonciation de la misère, qui permet de le classer dans la catégorie des textes argumentatifs. Le poème est parfaitement adaptable à ce nouveau genre qui apparaît dans les années 1980 aux côtés de la poésie, du théâtre et du roman : la littérature d'idées. De plus, il possède des figures aisées à identifier et qui répondent parfaitement à la définition scolaire de la métaphore.

Au collège, les consignes sont orientées autour de la dénonciation de la misère des enfants. Dès lors, deux manuels font un lien explicite avec *Les Misérables*, dont des extraits sont étudiés <sup>[73]</sup>. La métaphore des deux vers suivants : « Accroupis sous les dents d'une machine sombre, / Monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre » fait systématiquement l'objet d'un questionnement visant à l'identifier, tout comme les expressions qui montrent l'état de santé des enfants « Jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue. / Aussi quelle pâleur ! la cendre est sur leur joue » <sup>[74]</sup>.

Au lycée, le poème est étudié comme un texte argumentatif et pathétique, deux entrées scolarisées, pour l'une, depuis les années 1980, pour l'autre, depuis 2001 et qui ne sont pas spécifiques à la poésie. *L'écho des lettres*, 1<sup>ère</sup> (2016) sélectionne un extrait différent (début et milieu du poème), sans doute parce que l'argumentation y est plus lisible. Il demande en effet « pourquoi peut-on dire que ce poème est argumentatif ? <sup>[75]</sup> » et propose d'étudier le ton de l'accusation. Ce questionnement à caractère typologique est accompagné d'une autre consigne : « de quelle manière Hugo implique-t-il son lecteur », sans jamais demander le ressenti de l'élève.

Deux manuels de lycée sur trois placent *Melancholia* dans la partie méthodologie, peut-être parce que ce poème est identifié comme relevant du collège et n'a pas à faire l'objet d'une explication de texte. Dans ce cas, c'est soit le pathétique, soit l'argumentation qui sont étudiés, de façon cloisonnée. *Escales*, 2<sup>de</sup> (2019) fait ainsi figurer les vers 112 à 123 dans une partie *Thème, thèse, argument* et demande de « dégager le thème, la thèse défendue par l'auteur, la thèse à laquelle il

s'oppose<sup>[76]</sup> ». Ce questionnement, qui occulte la dimension poétique de l'extrait, est aussi posé sur un extrait proposé en parallèle : Camus, *Réflexions sur la guillotine*. Comme souvent, les consignes s'intéressent plus aux procédés argumentatifs qu'à l'objet de l'argumentation, et ici à sa forme poétique : « l'étude de l'argumentation en vient à faire oublier ce pour quoi et au nom de quoi on argumente<sup>[77]</sup> ». *Au fil des textes*, 2<sup>de</sup> (2019) ne s'intéresse quant à lui qu'aux *Tonalités pathétiques et tragiques* (titre de la rubrique méthodologique) et demande « quelle tonalité domine ? Justifiez en vous appuyant sur les procédés d'écriture : dans quel but<sup>[78]</sup> ? ».

## Conclusion

Pour conclure, comme nous en faisons l'hypothèse, les consignes relevant de l'identification sont rares dans les manuels, à tous les niveaux. La cause en est double : une culture scolaire qui demeure méfiante à l'égard de l'expression des affects, difficilement compatibles avec une culture du commentaire codifié et la réputation littéraire de Hugo qui génère comme affect principal l'admiration. Hugo est, certes, étudié comme un poète poétisant admirablement ses affects, mais ceux de l'élève ne sont que rarement sollicités. La sédimentation est donc largement à l'œuvre dans les pratiques demandées par les manuels. Si les affects mobilisés ont évolué (la finalité édicatrice a disparu), si quelques manuels font un peu appel au ressenti personnel, l'identification est ici scolarisée en tant que tremplin vers une lecture assez formaliste. En termes de segments, le plus frappant est une progressive contamination de ces finalités à tous les niveaux scolaires. Par ailleurs, Hugo, qu'il soit poète ou romancier<sup>[79]</sup>, est scolarisé parce qu'il sert les finalités scolaires, et s'y adapte lorsque ces dernières évoluent. Il s'agit bien de « faire avec » un classique qu'on ne peut pas ne pas citer, quitte à occulter sa dimension poétique ou à l'utiliser comme prétexte à des exercices de nature grammaticale ou méthodologique. Bien plus, c'est sans doute la réputation littéraire de Hugo qui empêche presque toute écriture poétique (plus fréquente au collège sur les haïkus par exemple). Comment se mesurer à un auteur enseigné comme un des plus importants du patrimoine, qu'on ne peut qu'admirer ?

## Notes

---

[1] M. Jey « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères*, 33, 2006, p. 28.

[2] A. Chervel, *Histoire de l'enseignement du français*, Paris, Retz, 2006, p. 412.

[3] A.-M. Chartier, « Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 54, 2002, p. 361-380, en ligne : [www.persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_2002\\_num\\_54\\_1\\_1470](http://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2002_num_54_1_1470)



- [4] M. Charles, *L'arbre et la source*. Paris, Seuil, coll. Poétique, 1985, p. 312.
- [5] L. Perret, « L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes », *Pratiques*, 187-188, 2020. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/pratiques/8812>
- [6] A. Savaton « 1795-1840. Quels ouvrages pour enseigner la géologie dans le secondaire ? » dans Laetitia Perret (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, pages ?.
- [7] N. Denizot, *La culture scolaire. Perspectives didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2021, chap. 8.
- [8] N. Brillant Rannou, C. Boutevin, G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*, Lausanne, Peter Lang, 2018.
- [9] M.-F. Bishop, N. Denizot, M. Lopez et L. Perret, « Une œuvre en extraits : lire les romans de V. Hugo dans différents segments scolaires », dans A. Belhadjin, et M.-F. Bishop (dir.) *L'œuvre et l'extrait : perspectives didactiques*, *Repères*, 64, 2021, en ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/4554>
- [10] B. Daunay, « Préface. Le loup et les avalanches : une fable didactique », dans C. Ronveaux et B. Schneuwly, (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Lausanne, Peter Lang, coll. Théocrit, 2019, p. 7.
- [11] M.-F. Bishop, « Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français », dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, Villeneuve d'Ascq., Presses universitaires du Septentrion, 2017, p. 225-239.
- [12] A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- [13] N. Denizot, *op. cit.*
- [14] C. Ronveaux et B. Schneuwly (dir.), *op. cit.*, p. 20.
- [15] N. Denizot, *op. cit.*
- [16] *Ibid.*
- [17] A. Belhadjin et L. Perret, *L'extrait ou la fabrique de la littérature scolaire*, Lausanne, Peter Lang, 2019.
- [18] L'amphitextualité « relie un texte à un ou plusieurs textes à côté desquels il est posé [...] ce qui modifie le point de vue que l'on a sur eux. », N. Denizot, « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* 145-146, 2010, en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1562>

[19] Seuls les manuels cités apparaîtront en note pour la première occurrence, puis entre parenthèses pour les suivantes.

[20] [https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor\\_hugo/les\\_pauvres\\_gens](https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor_hugo/les_pauvres_gens)

[21] Voir A. Belhadjin, M.-F. Bishop, N. Denizot et M. Lopez, Université de Cergy Pontoise, conférence tenue à l'AREF, à Mons, *Le rôle de la littérature dans les différentes filières de l'enseignement en France : Comparaison de la lecture d'un même texte*, dans le cadre d'un symposium : *Enseignement des littératures nationales en Europe : enjeux d'une comparaison didactique et historique?* Responsable du symposium : B. Schneuwly, Université de Genève, juillet 2016. La comparaison porte sur l'école, le collège et l'enseignement professionnel. Je les remercie pour leur aide.

[22] M.-F. Bishop, N., Denizot, M. Lopez et L. Perret, art. cité.

[23] Toutes les références aux programmes jusqu'aux années 1980 sont tirées de A. Chervel, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1986, en ligne : [https://www.persee.fr/issue/inrp\\_0768-1631\\_1986\\_ant\\_37\\_1](https://www.persee.fr/issue/inrp_0768-1631_1986_ant_37_1)

[24] M.-F. Bishop, « *Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours?* » dans *Approches didactiques de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2019, en ligne, <http://books.openedition.org/pun/6947>

[25] J. Beaugrand, M. Courault, *Le français par les textes. Cycle d'observation, 5<sup>e</sup>*, Paris, Hachette, 1963, p. 401-403 pour l'ensemble des citations.

[26] A. et J. Juredieux, *Lisons de beaux textes, CM2, classe de septième*, Paris, Magnard, 1966, p. 272 pour l'ensemble des citations

[27] A. Moreau, P. Deguet, *Lectures sur le monde de la mer - Cours Moyen 2<sup>me</sup> année*, collection *Pour l'étude du milieu*, Paris, Armand Colin, 1954, p. 179-180 pour l'ensemble des citations.

[28] H. Adenis, *La Lecture vivante, Certificat d'études. Cours moyen deuxième année. Cours supérieur première année. Classes de 7e des lycées et collèges*, Paris, Magnard, 1958, p. 5-7 pour l'ensemble des citations.

[29] A. Souché, *La lecture nouvelle et le français, Cours Moyen 2, Cours Supérieur*, Paris, Fernand Nathan, 1952, p. 95-96 pour l'ensemble des citations.

[30] M. Rat, A.-M. Gossart, *Auteurs français. Classe de cinquième*, Paris, Nathan, 1951, p. 252-263 pour l'ensemble des citations.

[31] A. Souché, M. David et J. Lamaison, *Les auteurs du nouveau programme. Classes de 5<sup>e</sup> des Lycées et Collèges et des Cours Complémentaires*, Paris, Nathan, 1952, 19<sup>e</sup> édition, p. 222-225 pour l'ensemble des citations.

[32] M.-F. Bishop, « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire », *Repères* 34, *L'écriture de soi et l'école*, 2006, p. 21-40, en ligne, [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2006\\_num\\_34\\_1\\_2727](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2006_num_34_1_2727)

[33] *Ibid*, p. 24.

[34] F. Naugrette, « Le drame romantique, un contre-modèle ? Sa place dans les histoires littéraires et manuels scolaires de la III<sup>e</sup> République », dans *L'Idée de littérature dans l'enseignement*, M. Jey et L. Perret (dir.), Paris, classiques Garnier, 2019, p. 195-211.

[35] [https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor\\_hugo/demain\\_des\\_laube](https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor_hugo/demain_des_laube)

[36] P. Clarac, *Le XIX<sup>e</sup> siècle, La Classe de français*, Paris, Belin, 1956, p. 171 pour l'ensemble des citations.

[37] A. Chassang, C. Senninger, *Recueil de textes littéraires français, XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1967, p. 174 pour l'ensemble des citations.

[38] A. Lagarde, L. Michard, *Les Grands Auteurs français du programme, XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Bordas, 1955, p. 178 pour l'ensemble des citations.

[39] L. Perret, « L'explication de texte en 2019 : ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre », Presses Universitaires du Septentrion, *Recherches*, 76, 2022, p. 83-102.

[40] C. Gabathuler, *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes, PUR, 2016, p. 94.

[41] J.-C. Boilevin, C. Hars, V. Marchais, C.-H. Pinon, *Terre des Lettres 4e*, Paris, Nathan, 2001.

[42] C. Abensour (dir.), *Français Collège 4<sup>e</sup> - Passeurs de textes*, Paris, Le Robert, 2016.

[43] C. Abensour (dir.), *Français Collège 3<sup>e</sup> - Passeurs de textes*, Paris, Le Robert, 2016.

[44] C. Bertagna, F. Carrier, *Fleurs d'encre, français 3<sup>e</sup>*, Paris, Hachette éducation, 2021.

[45] *Ibid*.

[46] Par ex. dans S. Eon du Val (dir), E. de Beaumont, *Français, 1<sup>ère</sup>, manuel collaboratif*, [lelivrescolaire.fr](http://lelivrescolaire.fr), 2019.

[47] <https://www.wikipoemes.com/poemes/victor-hugo/le-cimetiere-deylau.php>

[48] [https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor\\_hugo/a\\_propos\\_dhorace](https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor_hugo/a_propos_dhorace)

[49] S. Pailloux-Riggi, D. Rincé (dir.), *Français 1<sup>re</sup>*, Paris, Nathan, Coll. Calliopée, 2011, p. 554 et 569.

- [50] Ce que confirme Sylviane Ahr, « *Le Lac de Lamartine : quels usages pour quels enjeux lorsque l'extrait se substitue à l'œuvre ?* », *Repères* 64, 2021, en ligne <http://journals.openedition.org/reperes/4529>
- [51] H. Potelet (dir.) *Français 4<sup>e</sup>, livre unique Rives bleues*, Paris, Hatier, 2011.
- [52] C. Bertagna & F. Carrier, *Fleurs d'encre, français 3<sup>e</sup>*, Paris, Hachette éducation, 2016, p. 125.
- [53] [https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor\\_hugo/fenetres\\_ouvertes](https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor_hugo/fenetres_ouvertes)
- [54] C. Castera (dir.), *Interlignes, lecture, CM2*, Toulouse, Sed, 2015, p. 115.
- [55] C. Savadiux-Wojciechowski (dir.), *Pépites, français, CM1*, Paris, Magnard, 2016, p. 32.
- [56] F. Lagache (dir.), *Mandarine CM1*, Paris, Hatier, 2016, p. 63-64 pour l'ensemble des citations.
- [57] E. Ballanfat (dir.), *Jardin des lettres 6<sup>e</sup>*, Paris, Magnard, 2016, p. 174 pour l'ensemble des citations.
- [58] Sur la notion de contamination, voir N. Denizot, *La culture scolaire. op. cit.*.
- [59] M.-F. Bishop, « Éclairage historique sur une discipline plurielle », *Le français aujourd'hui*, vol. 168, no. 1, 2010, p. 22, en ligne, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-11.htm>
- [60] C. Castera (dir.), *Interlignes, lecture, CM2*, Toulouse, Sed, 2015, p. 115.
- [61] [https://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Feuilles\\_d%E2%80%99automne/Soleils\\_couchants](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Feuilles_d%E2%80%99automne/Soleils_couchants)
- [62] S. Le Floch, *Français, 1<sup>ère</sup>, Au fil des textes*, Paris, Hachette éducation, 2019, p. 173.
- [63] Par ex. dans A. David (dir.), *Français, 1<sup>ère</sup>, l'esprit des lettres*, Paris, Nathan, 2019, p. 26.
- [64] D. Labouret (dir.), *Le français au lycée, 2e/1ère méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 2019, p. 67.
- [65] F. Randanne, *L'envol des Lettres Français 3<sup>e</sup>*, Paris, Belin, 2016, p. 232.
- [66] S. Le Floch, *Français, 1<sup>ère</sup>, Au fil des textes*, Paris, Hachette éducation, 2019, p. 173 pour l'ensemble des citations.
- [67] N. Rannou fait une analyse similaire des manuels du lycée parus entre 2000 et 2007. N. Brillant Rannou, *Le lecteur et son poème : lire en poésie - Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse, Université Rennes 2, 2010, en ligne : tel-01200484v5
- [68] J.-C. Boilevin, C. Hars, V. Marchais, C.-H. Pinon, *Terre des Lettres 4<sup>e</sup>*, Paris, Nathan, 2011, p. 268.
- [69] A. David (dir.) *Français, 1<sup>ère</sup>, L'esprit des lettres*, Paris, Nathan, 2019, p. 26.

[70] C. Abensour (dir.), *Français Collège 6<sup>e</sup>, Passeurs de textes*, Paris, Le Robert, 2016, p. 156.

[71] E. Ballanfat (dir.), *Jardin des lettres 6<sup>e</sup>*, Paris, Magnard, 2016, p. 151.

[72] [https://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Contemplations/Melancholia](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Contemplations/Melancholia)

[73] C. Bertagna, F. Carrier, *Fleurs d'encre, français 4<sup>e</sup>*, Paris, Hachette éducation, 2016, p. 48 et E. Ballanfat (dir.), *Jardin des lettres 4<sup>e</sup>*, Paris, Magnard, 2021, p. 91.

[74] E. Ballanfat (dir.), *Jardin des lettres 4<sup>e</sup>*, Paris, Magnard, 2011, p. 136 et H. Potelet (dir.) *Français 4<sup>e</sup>, livre unique Rives bleues*, Paris, Hatier, 2011, p. 142.

[75] O. Marais (dir.) *Français Première L'écho des lettres*, Paris, Belin, 2016, p. 242 pour l'ensemble des citations.

[76] V. Cabessa, *Français 2<sup>de</sup>*, coll. *Escales*, Paris, Belin, 2019, p. 249.

[77] G. Plissonneau, A. Vibert, « La littérature d'idées appartient-elle à la culture commune ? », dans I. de Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, Lausanne, Peter Lang, 2012, p. 84.

[78] S. Le Floch, *Français, 1<sup>ere</sup>, Au fil des textes*, Paris, Hachette educ, 2019, p. 487.

[79] A. Belhadjin, M.-F. Bishop, M. Lopez, « Lire *Les Misérables* de Victor Hugo dans l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel en France depuis 1945 », dans A. Belhadjin & L. Perret (dir.), *L'extrait ou la fabrique de la littérature scolaire*, Lausanne, Peter Lang, 2019, p. 139-158.

## Pour citer ce document

---

Par Laetitia Perret, « Identification et poésie dans les manuels : le cas de Hugo dans trois niveaux d'enseignement (1950-1960 et 2010-2020) », *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène* [En ligne], Revue électronique, Les lectures identificatrices à l'épreuve de l'altérité des poèmes. Quelles identifications dans la lecture de poèmes, du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle ?, mis à jour le : 20/12/2023, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=1324>.

## Quelques mots à propos de : [Laetitia Perret](#)

---

Laetitia Perret est maitresse de conférences en littérature (didactique) à l'Université de Poitiers, INSPÉ, laboratoire Forellis. Ses recherches portent sur les processus de légitimation de la littérature

dans l'institution scolaire, dans une perspective historique et méthodologique — à travers notamment la constitution du corpus littéraire scolaire dans les programmes, les manuels du XIXe au XXIe siècle.

...

## Droits d'auteur

---



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY-NC 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>) / Article distribué selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC.3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>)