

## FAIRE DIALOGUER CULTURE MODERNE OU CONTEMPORAINE ET CULTURE PATRIMONIALE EXEMPLES ET DÉMARCHES

Chantal Bertagna

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2009/4 n° 167 | pages 69 à 77

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200925765

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-4-page-69.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Chantal Bertagna, « Faire dialoguer culture moderne ou contemporaine et culture patrimoniale exemples et démarches », *Le français aujourd'hui* 2009/4 (n° 167), p. 69-77.

DOI 10.3917/lfa.167.0069  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# FAIRE DIALOGUER CULTURE MODERNE OU CONTEMPORAINE ET CULTURE PATRIMONIALE

## EXEMPLES ET DÉMARCHES

**Chantal BERTAGNA**

Collège Émile Verhaeren, Saint-Cloud

Université de Cergy-Pontoise et IUFM de Versailles

EA-1392 Centre de recherches textes et francophonies

Bien des modes d'expression contemporains (bande dessinée, dessin animé, publicité, cinéma, chanson, jeux vidéo...) s'inspirent de mythes antiques et littéraires. Un lecteur cultivé constate aussi que la production littéraire actuelle se nourrit d'un imaginaire issu de la culture classique. Ces avatars contemporains de la culture classique peuvent contribuer à la construction du « socle commun » de « culture humaniste » avec lequel le collège doit familiariser tous les élèves. L'héritage humaniste s'inscrit en effet dans la culture des jeunes sans qu'ils en soient conscients. Pour que ce patrimoine culturel soit accessible à tous, le nouveau programme d'histoire des arts convie professeurs et élèves à faire dialoguer entre elles des formes d'expression diverses mais nourries des mêmes « motifs » culturels. Intertextualité au sens large (entre textes d'époques variées, entre textes et images, entre formes d'art différentes), voilà le vaste chantier d'exploration qui s'ouvre. Pour qu'il soit formateur, il faudra que les élèves en soient les ouvriers eux-mêmes, dans une démarche active. En cela, les nouvelles technologies sont un outil efficace pour aider l'élève à être autonome et à s'appropriier les connaissances nécessaires au fondement de toute culture.

Afin que les élèves puissent se constituer une « culture humaniste », il faut d'abord qu'ils se sentent capables de lire les œuvres de référence et qu'ensuite, ils osent les interpréter. Faire accéder tous les élèves aux textes patrimoniaux et aux mythes littéraires et, plus encore, les rendre capables d'en faire une lecture plurielle, tel est le double objectif poursuivi lors des différentes démarches éprouvées en classe que nous exposons ici.

Dans un premier temps, nous verrons comment faciliter l'accès aux œuvres classiques grâce à un dialogue culturel entre aujourd'hui et hier, en partant de réécritures contemporaines, de l'image, de la musique ou de la lexicométrie. Puis nous verrons, à travers quelques exemples de mythes antiques, comment le recours à l'image peut aussi contribuer à former les élèves à la démarche interprétative. Si l'image, dans ces démarches, peut sembler réduite à un tremplin de lecture, il faut souligner que, chemin

faisant, le professeur est amené à contextualiser l'œuvre littéraire, à tisser des liens entre la littérature et les autres arts, c'est-à-dire à contribuer à la construction d'une culture.

## Comment faciliter l'accès aux œuvres patrimoniales ?

### Des réécritures contemporaines aux textes classiques

Parce qu'ils les jugent trop éloignées de leurs préoccupations, bien des élèves manifestent une certaine répugnance à l'égard des œuvres patrimoniales. Créer et développer la connivence nécessaire à la constitution de toute culture, telle est une des missions de l'enseignant. Parce qu'elles actualisent les référents culturels, les réécritures contemporaines d'œuvres classiques offrent un détour didactique souvent efficace. Les pistes sont nombreuses en ce domaine. Nous nous bornerons donc à en détailler deux : Ulysse ou le mythe de l'exil et un pastiche de *Candide*.

On ne saurait réduire l'*Odyssée* au récit des exploits d'un héros intelligent et valeureux, en raison de la richesse des interprétations qu'on peut donner à cette épopée. On peut ainsi voir en Ulysse la figure à la fois universelle et très contemporaine de l'exilé. Pour faire prendre conscience de la résonance actuelle du héros homérique, on peut recourir à différentes réécritures. Il est traditionnel de faire étudier le sonnet de Du Bellay, « Heureux qui comme Ulysse... ». Mais pourquoi ne pas recourir à la chanson de Ridan que nombre d'élèves fredonnent sans y réfléchir ? En effet, le chanteur d'origine algérienne reprend intégralement le poème, tout en lui conférant une résonance contemporaine, puisqu'il poursuit en ces termes, tandis que des sirènes de police retentissent au loin :

J'ai traversé les mers à la force de mes bras,  
Seul contre les dieux,  
Perdu dans les marées ;  
Retranché dans une cale  
Et mes vieux tympanes percés  
Pour ne plus jamais entendre  
Les sirènes et leur voix.

Nos vies sont une guerre  
Où il ne tient qu'à nous  
De se soucier de nos sorts,  
De trouver le bon choix,  
De nous méfier de nos pas  
Et de toute cette eau qui dort  
Qui pollue nos chemins soi-disant pavés d'or !

Heureux vraiment l'Ulysse actuel ?

Quant au roman-pastiche *Ulysse from Badgdad*, s'il suit à la lettre, ou presque, le déroulement des épisodes homériques, il ne se démarque nettement d'Homère qu'à la fin. En effet, le héros, un jeune Irakien qui a fui son pays en guerre dans l'espoir d'une vie meilleure en Grande-Bretagne, déclare au fantôme de son père, sorte de Mentor :

Il y a trois mille ans, un homme, Ulysse rêvait de revenir chez lui après une guerre qui l'en avait éloigné. Moi, j'ai rêvé de quitter mon pays dévasté par la guerre. Quoique j'aie voyagé et que j'aie rencontré des milliers d'obstacles pendant ce périple je suis devenu le contraire d'Ulysse. Il retournait, je vais. À moi, l'aller, à lui le retour. Il rejoignait un lieu qu'il aimait ; je m'écarte d'un chaos que j'abhorre. Il savait où était sa place, moi je la cherche. Tout était résolu, pour lui, par son origine, il n'avait qu'à régresser, puis mourir, heureux, légitime. Moi, je vais édifier ma maison hors de chez moi, à l'étranger, ailleurs. Son odyssee était un circuit nostalgique, la mienne un départ gonflé d'avenir. Lui avait un rendez-vous avec ce qu'il connaissait déjà. Moi j'ai rendez-vous avec ce que j'ignore. (Schmitt, 2008 : 304-305)

Être Ulysse aujourd'hui, ce n'est plus éprouver la nostalgie d'un pays natal mais rêver d'un ailleurs meilleur.

Ce détour par les avatars du récit odysseéen permet de comprendre la notion de texte « fondateur » qui continue à avoir valeur de symbole dans l'imaginaire contemporain.

Si *Candide* figure depuis des décennies dans la quasi-totalité des listes de l'épreuve anticipée de français (EAF), c'est bien parce que les professeurs voient dans ce conte philosophique un pilier de la culture commune. Pourquoi ? Parce que Voltaire y dénonce les travers de son temps ? Ne serait-ce pas plutôt pour le regard sans complaisance qu'il porte sur les injustices sociales éternelles et le fanatisme de la pensée, avec une verve telle que son propos, universel, résonne encore à nos oreilles ? Comment donc en convaincre tous les élèves ? Par un détour, même bref, par un pastiche récent de P. Melki, *Au Paradis de Candide* (2008) : ce roman propulse Candide dans notre monde où il promène ce regard décalé et naïf que les lecteurs familiers de Voltaire connaissent bien. Le héros arrive ainsi à Sarcelles où un certain Sélim lui sert de guide :

D'après Sélim, près de cent familles logeaient dans chaque bloc et un appartement comportait de deux à cinq pièces, plus une cuisine et une salle de bains.

[...] Tu vas pas le croire, on vit à sept dans un appart de trois pièces ! Plus Sélim semblait se plaindre, plus Candide s'extasiait d'une telle aisance. Il imaginait ce luxe inouï mis à la disposition des plus nécessiteux. [...] Sélim crachait de rage contre ce luxe à bas prix [...]. Candide, s'il avait pu, se serait esclaffé devant ces plaintes. À tout prendre, ce n'était guère un inconvénient majeur : le roi lui-même s'expose sur sa chaise percée devant la cour et nul n'en est indisposé. (Melki, 2008 : 159-60)

La connaissance que les élèves ont de la réalité stigmatisée rend aisément perceptible l'ironie de l'auteur à l'égard de l'urbanisme d'une cité de banlieue décrite quelques lignes plus haut en ces termes : « une série de blocs uniformes, parallélépipèdes aux façades blanchâtres, sales, jalonnées méthodiquement de fenêtres d'un vilain brun ». On pourra ensuite transposer au texte voltairien le repérage de l'émerveillement candide du héros, comme expression de l'ironie et outil de la satire. Un détour de même nature peut se faire en proposant l'enregistrement de l'opéra de L. Bernstein, *Candide*, créé en 1956, à l'époque du maccarthysme, et repris en 2006 au Châtelet dans une version du livret réécrite par R. Carsen et I. Burton.

L'écriture d'un pastiche peut aussi initier au texte classique, l'écriture d'invention étant alors envisagée comme un outil de lecture, dès le collège : par exemple, après une première lecture de la scène du nègre de Surinam, on peut demander de transposer la rencontre à notre époque, sans guider l'écriture, puis, confronter brièvement les écrits des élèves, pour voir émerger des figures de victimes d'injustices modernes (chômeur en fin de droits, sans-papiers, enfant-soldat en Afrique, etc.). On fait ainsi comprendre la visée dénonciatrice et l'ironie de Voltaire.

Faute de place, nous nous bornerons à mentionner la réécriture de grands textes classiques sous forme de bandes dessinées : celle de Proust par S. Heuet (1998) ou l'album *Lancelot, chevalier du lac* de J.-C. Noguès et C. Durual (2004). Il faudrait aussi évoquer les comédies musicales inspirées des romans de Victor Hugo ou des drames shakespeariens. Ces formes d'art populaire, dont le succès témoigne du pouvoir des œuvres classiques, peuvent devenir de véritables truchements didactiques, en facilitant une entrée en littérature, en particulier pour certains élèves. Pour qu'il y ait dialogue culturel, il convient évidemment de revenir aux textes sources afin de faire comprendre comment les liens se tissent entre l'écriture originale et les réécritures contemporaines, et pourquoi ces textes continuent à avoir une résonance et une actualité aujourd'hui.

## Des images aux textes littéraires

Les démarches exposées maintenant, menées dès la 3<sup>e</sup>, partent du langage iconographique, pour aider les élèves à entrer dans des œuvres littéraires réputées difficiles, romans classiques ou tragédies. Il peut s'agir d'images documentaires ou littéraires.

Parce qu'Internet participe de la culture contemporaine, il peut se révéler judicieux et efficace de s'en servir pour contextualiser une œuvre littéraire dont les référents historiques et sociaux manquent aux élèves pour entrer aisément dans le texte. La richesse des expositions virtuelles et des dossiers de la Bibliothèque nationale de France constitue par exemple une manne pour le professeur désireux d'appivoiser des élèves effarouchés par la longueur ou la difficulté d'une œuvre. Par exemple, afin de les mettre en appétit avant même de faire ouvrir *Au Bonheur des dames*, il commence par projeter les rubriques concernant les travaux haussmanniens, les grands magasins, la démarche d'enquête de Zola. Ce faisant, il donne à voir la réalité décrite par l'écrivain, ce qui aide à se représenter lieux et personnages ; il esquisse aussi une approche littéraire, celle du mouvement naturaliste. Dans un second temps, les élèves consultent par eux-mêmes le plan interactif du magasin ; pour mieux visualiser ce lieu-personnage, ils reproduisent le plan et le légendent. Images et croquis éclaireront ensuite la lecture personnelle du roman et son étude. Grâce à ce média, on rend explicite un contexte qui, pour de jeunes lecteurs d'aujourd'hui, est souvent incompréhensible et fait obstacle à la lecture du roman.

On peut aussi faire entrer les élèves dans l'univers littéraire et le Paris de Zola grâce à la peinture. C'est la démarche à laquelle convie un cédérom fort riche intitulé *Le Musée imaginaire de Zola* (Carles et Desgranges,

2000). Avant d'étudier la nouvelle *Jacques Damour*, on peut projeter la petite vidéo qui analyse le portrait de Zola par Manet et donne des clés pour comprendre sa démarche naturaliste. Pour donner à voir le monde parisien du roman, on visionne diverses reproductions de tableaux de Monet (les grands boulevards), de Caillebotte (l'appel des gares et du chemin de fer), de Renoir (le comptoir rutilant d'un commerce), de Degas (les demoiselles de petite vertu)... en zoomant sur tel ou tel détail. À chaque fois, un bref passage d'un roman de Zola lu en voix *off* contribue à faire dialoguer peinture et littérature. Il en va de même pour les courtes vidéos sur les thèmes de la modernité chez Monet, par exemple. En une heure de projection, étayée d'un bref questionnaire, les élèves se familiarisent avec un univers culturel et esthétique qu'ils ignoraient, ce qui facilite leur entrée dans l'œuvre littéraire. Pour un autre auteur, il est possible de créer un tel parcours culturel en réalisant soi-même un diaporama qui procède du même esprit.

### Approche lexicométrique d'une œuvre

La lexicométrie, outil informatique qui compte les occurrences d'un mot, permet de faire prendre conscience qu'« il se cache tant de choses derrière les mots », selon une expression d'élève ; elle aide à dégager les motifs d'un texte. Ainsi, pour initier l'étude du *Ferragus* de Balzac, on fait observer les occurrences de *Paris* dans les premières pages du roman, en se servant du moteur de recherche du Centre d'études balzacienne sur le site de la Maison de Balzac<sup>1</sup>. Un parcours de cette liste, puis une comparaison avec un extrait du roman permettent de découvrir que Paris est traité en véritable personnage, mystérieux et menaçant. Les élèves perçoivent alors l'importance du choix des mots comme outils d'une expression esthétique et comme révélateurs de la visée d'une œuvre.

L'étude d'occurrences peut se faire aussi avec la fonction « Rechercher » d'un traitement de texte, par exemple, pour aborder la thématique d'un recueil poétique : le professeur sélectionne des mots-clés tels que *amour*, *mort*, *joie*, ou *bonheur* pour *Les Contemplations* ; par groupes, les élèves opèrent leur recherche, balaisent le recueil pour se constituer une anthologie et étudier leur thème. Rendus actifs par le travail de sélection, ils prennent conscience des motifs qui traversent un recueil et en font l'unité.

### Plasticité des mythes : comment former à une lecture plurielle des textes ?

Ce qui fait d'un mythe, antique ou littéraire, un texte « fondateur », c'est la diversité d'interprétations auquel il se prête au cours des siècles. Or, s'il est déjà bien difficile d'amener les élèves à risquer une interprétation, il est encore plus malaisé de leur faire comprendre, voire accepter, cette lecture plurielle qui caractérise les mythes. Et comment faire lire aux élèves, en

1. Cf. sitographie dans les références bibliographiques.

collège notamment, un nombre de textes suffisant pour faire ressentir cette « épaisseur » du récit mythique ? L'intercession de l'image peut se révéler à nouveau fort utile. Que les œuvres d'art soient abordées comme truchements ou comme objets d'étude en soi, dans tous les cas, le professeur de lettres amène l'élève à repérer, dans des formes artistiques différentes et à différentes époques, des motifs culturels puisés aux mêmes sources mythologiques ou littéraires, que les artistes réinterprètent de manière sans cesse renouvelée. Ils pourront ainsi comprendre la démarche humaniste qui s'intéresse au « patrimoine culturel de l'humanité » non pour le conserver pieusement au nom du respect dû au passé, mais pour y trouver des éléments de compréhension du monde et de l'homme contemporains.

### **Cinéma, peinture et littérature : *Iphigénie***

Les nouveaux programmes de collège prévoient l'étude de la tragédie classique en 3<sup>e</sup> et en suggèrent une mise en perspective diachronique. Comment aider les élèves à entrer dans des œuvres dont tout leur paraît étrange : l'écriture en vers, la langue du XVII<sup>e</sup> siècle, les préoccupations des personnages ? Selon la démarche exposée ci-dessus, la projection d'un diaporama préalablement à la lecture de la pièce peut se révéler efficace. Pour *Iphigénie*, on commence par quelques vues du film *Troie*, familières aux élèves, afin de faire repérer le cadre grec, le statut de chef d'Agamemnon et sa rivalité avec Achille ; suit le masque d'or d'Agamemnon à Mycènes (Musée national d'Athènes) pour souligner la puissance du « roi des rois ».

Puis on suscite des hypothèses et des attentes de lecture par la projection d'une série de tableaux envisagés pour leur caractère narratif ; ces peintures, à choisir parmi les vingt-cinq images accessibles par la recherche « sacrifice Iphigénie », sur la base de la Réunion des musées nationaux<sup>2</sup>, datent pour la plupart des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Que faire observer ? Des personnages : une jeune fille au centre des œuvres, une femme plus âgée et éplorée (sa mère ?), un roi, un homme âgé près d'un autel (un prêtre ?). Une situation : un conflit et un drame, illustrés par les postures et mouvements des personnages, la soldatesque, les pleurs de la femme. Des éléments intrigants : un mouvement ascendant, une biche dans les nuées. On provoque un échange (« Qui fait quoi ? », « Que peut-il bien se passer ? »), à l'issue duquel chacun rédige un synopsis de ce qu'il a compris de cette scène. Ce bref écrit est comparé à l'argument de la tragédie d'Euripide. La lecture de la pièce de Racine peut être lancée, orientée par la question : « Racine est-il fidèle à la vision traditionnelle du mythe livrée par l'iconographie ? ».

Par cette préparation, on évite que les élèves ne comprennent rien à l'intrigue lors de leur lecture et on attire implicitement leur attention sur le personnage d'Ériphile. On analysera la place donnée à la passion amoureuse par l'introduction de ce personnage, le conflit intérieur d'Agamemnon, le poids du destin (du *fatum* antique à la prédestination janséniste). On fera aussi remarquer que peinture et littérature de cette époque puisent aux mêmes sources antiques et on évoquera « l'imitation

2. [http://www.photo.rmn.fr/cf/htm/Search\\_New.aspx](http://www.photo.rmn.fr/cf/htm/Search_New.aspx) ; on peut encore y adjoindre la fresque d'Iphigénie du musée de Naples ainsi que le texte de Lucrèce.

classique », par laquelle les écrivains du Grand Siècle se nourrissent de textes et de mythes antiques tout en se les appropriant.

### Le mythe de Pygmalion

Le mythe de Pygmalion dans *Les Métamorphoses* d'Ovide peut se lire comme un récit pittoresque qui allie le réel (le dédain de Pygmalion pour les femmes dévoyées de Chypre) et le merveilleux (la statue qui s'anime). C'est cette vision-ci qu'en donne le peintre anglais préraphaélite Edward Burne-Jones dans ses deux séries de *Pygmalion et Galatée*<sup>3</sup> : véritables « bandes dessinées », elles montrent un Pygmalion dédaigneux, puis pensif et triste et, enfin, en vénération devant son œuvre qui s'est animée.

Mais ce mythe est avant tout le symbole de l'amour – c'est Vénus elle-même qui transforme la statue en femme –, ou celui de la création par laquelle l'artiste donne vie à son œuvre. Le détour par l'image permet d'amener les élèves à formuler eux-mêmes ces interprétations, mais aussi de révéler comment un mythe se renforce et se diversifie au cours des siècles. En effet, le tableau de L. Lagrenée (1761) oriente vers le mythe de l'amour avec la présence de Cupidon. Ceux de J.-L. Gérôme (1881) et de T.J. Müller (*Finding Galatea : A Self-Portrait*, 1999) reprennent certes le symbole de l'amour avec le motif de Cupidon et un couple lascivement enlacé, mais ils évoquent aussi explicitement la création artistique : le couple se trouve dans un atelier de sculpteur, ostensiblement décoré de tableaux et de masques de théâtre.

*Le Pygmalion* (2001) du peintre irlandais, Eoin de Leaster, se place, lui, dans la lignée de la pièce de Bernard Shaw : il gomme la sensualité et met en valeur la création et le caractère idéalisé de la sculpture auquel le peintre, un vénérable sage, a donné vie. Bien que d'une lecture plus ambiguë, c'est aussi l'interprétation que Paul Delvaux fait du mythe dans sa toile *Pygmalion* (1939) qui inverse les rôles : la statue est devenue un autoportrait du peintre et Galatée s'est muée en sculpteur et en mère protectrice. On peut y voir la représentation du pouvoir de l'Art, porté à un paroxysme tel que l'artiste s'efface derrière son œuvre. On peut encore visionner des extraits de *My Fair Lady* (1964) l'adaptation cinématographique par G. Cukor de la pièce de B. Shaw, voire de *Pretty Woman* (1990) de G. Marshall, considéré comme son avatar.

### Hélène dans *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*

L'image permet aussi de faire comprendre comment et pourquoi le mythe d'Hélène de Troie peut être réutilisé et détourné. L'analyse de quelques tableaux représentant le personnage mythique fera réfléchir sur la façon dont les peintres ont « lu » l'histoire et traduit la personnalité d'Hélène. La démarche pourra ensuite être transposée à l'étude du personnage dans la pièce de Giraudoux *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*. Elle montrera que l'œuvre est impossible à lire correctement si on n'en possède pas les clés culturelles – constat qui pourra faire l'objet d'une réflexion sur la littéra-

3. Base iconographique pour Pygmalion : <http://www.pygmalion.ws/index.htm>

ture ou l'art en général, et sur la nécessité d'une connivence culturelle minimale entre l'artiste et son public.

Innocente ou coupable, Hélène ? Dans le chant III de l'*Illiade*, elle est à la fois l'incarnation de la Beauté féminine idéale, semblable aux déesses, et la femme maudite au départ de laquelle les Troyens aspirent. Cette ambiguïté du personnage est clairement perceptible dans la peinture classique<sup>4</sup> : dans le tableau de Lubin Baugin (XVII<sup>e</sup> siècle), Hélène tourne résolument le dos à Pâris et semble arrachée à la terre de Troie ; dans celui de G. Reni (vers 1626), au contraire, elle avance d'un pas léger et guilleret vers le navire, au bras de Pâris, version reprise par David, dans *Les Amours d'Hélène et de Pâris*, qui présente un couple enlacé et amoureux. Mais Gustave Moreau noircit le personnage : dans *Hélène sur les remparts de Troie* (1880), elle paraît une femme fatale, une fleur à la main, indifférente au massacre qu'elle a causé, ce que traduisent les derniers vers ironiques du sonnet de Jules Laforgue, « Sur l'Hélène de Moreau » :

– Puis, comme elle frissonne en ses noires dentelles, Lente, elle redescend, craignant de « prendre froid ».

Giraudoux, quant à lui, rend Hélène dérisoire et superficielle : elle s'emploie à séduire tous les hommes, y compris Hector et le jeune Troilus, et déclare : « certes, cela ne tire pas sur mon foie ou ma rate quand Pâris m'abandonne pour le jeu de boules ou la pêche au congre (II, 8) ». Pourquoi une telle évolution du personnage mythique ? La visée de l'auteur est claire : la guerre aurait du sens si Hélène aimait Pâris d'un amour sincère, mais elle devient absolument insupportable si la jeune Grecque est une écervelée, cette midinette qu'on perçoit déjà dans l'*Hélène de Troie* de Bussière (1895).

## Pour conclure...

Que ce soit pour aborder une œuvre patrimoniale ou pour l'interpréter, par ces méthodes plus actives, plus rapides que la lecture ordinaire, portant sur des ensembles plus vastes que ceux de l'explication de texte traditionnelle, les élèves, même ceux qui sont réfractaires à la culture classique, parviennent à se mobiliser : face à un texte qui leur semble dépoussiéré, ils perçoivent le poids des mots, ils se sentent plus aptes à en décrypter le sens et l'implicite. Ces diverses démarches, en s'appuyant sur des référents culturels ou sur des outils plus familiers aux élèves, évitent de réduire la culture humaniste à la contemplation stérile que Zola a ridiculisée dans la scène de la visite au Louvre de *L'Assommoir* et à laquelle les élèves ne manqueraient pas de se soustraire. Tout en facilitant l'accès à des mythes et à des œuvres littéraires de référence, en faisant appel à l'esprit critique, elles créent une aptitude à mettre des œuvres d'art en perspective et à se construire peu à peu sa propre culture.

**Chantal BERTAGNA**

4. Cf. sites internet dans les références bibliographiques, pour l'accès aux œuvres.

## Références bibliographiques

- BALZAC H. de (1833), *Ferragus*.
- GIRAUDOUX J. (1935), *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, Paris, Grasset.
- HEUET S. (1998), *À la Recherche du temps perdu*, Paris, Guy Delcourt.
- HOMERE (*VIII<sup>e</sup> s. av. J.-C.*), *Iliade (chant III)*, *Odyssee*.
- HUGO V. (1856), *Les Contemplations*.
- LAFORGUE J. (1880), « Sur l'Hélène de Moreau ».
- MELKI P. (2008), *Au Paradis de Candide*, Paris, Calmann-Lévy.
- NOGUES J. C. & DURUAL C. (2004), *Lancelot, chevalier du lac*, Paris, Nathan.
- OVIDE (43 av. J.-C. – 18 ap. J.-C.), *Métamorphoses, chant X*.
- RACINE J. (1674), *Iphigénie*.
- SCHMITT É.E. (2008), *Ulysse from Bagdad*, Paris, Albin Michel.
- VOLTAIRE (1759), *Candide*.
- ZOLA É. (1883), *Au Bonheur des Dames*.

## Films et Disques

- BERNSTEIN L. (2006), *Candide*, Deutsche Grammophon, DVD.
- CARLES P. & DESGRANGES B. (2000), *Le Musée imaginaire de Zola*, Paris, Pages jaunes éditions, cédérom.
- CUKOR G. (1964), *My Fair Lady*.
- MARSHALL G. (1990), *Pretty Woman*.
- RIDAN (2007), « Ulysse », dans *L'Ange de mon démon*, Paris, Sony Bmg.

## Sites Internet

- ABU, site de l'Association des Bibliophiles Universels pour le texte des *Contemplations* : <http://abu.cnam.fr/BIB/auteurs/hugov.html>
- Balzac, *La Comédie humaine*, édition critique en ligne : <http://www.paris-france.org/musees/balzac/furne/presentation.htm>
- Base iconographique de la Réunion des musées nationaux, pour l'iconographie d'Iphigénie et d'Hélène : [http://www.photo.rmn.fr/cf/htm/Search\\_New.aspx](http://www.photo.rmn.fr/cf/htm/Search_New.aspx)
- Base iconographique pour *Pygmalion* : <http://www.pygmalion.ws/index.htm>
- BnF, Exposition virtuelle *Zola, Au Bonheur des dames* : <http://expositions.bnf.fr/Zola/bonheur/expo/index.htm>