



HAL
open science

L'APPROPRIATION DES OEUVRES LITTERAIRES EN CLASSE DE SECONDE

Bénédicte Shawky-Milcent

► **To cite this version:**

Bénédicte Shawky-Milcent. L'APPROPRIATION DES OEUVRES LITTERAIRES EN CLASSE DE SECONDE. Littératures. Université de Grenoble-Alpes, 2014. Français. NNT: . tel-01677062

HAL Id: tel-01677062

<https://theses.hal.science/tel-01677062v1>

Submitted on 7 Jan 2018

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.

Copyright

THÈSE

Pour obtenir le grade de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Littérature française

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par :

Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Thèse dirigée par :

Monsieur Jean-François MASSOL

Unité de Recherche : Traverses 19-21 (EA 37-48)

École doctorale Langues, Littératures et Sciences humaines

**L'APPROPRIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES
EN CLASSE DE SECONDE
Volume 1**

Thèse soutenue publiquement le **lundi 10 novembre 2014**

Devant le jury composé de :

Madame Sylviane AHR

Maître de conférences HDR

Université de Cergy-Pontoise (rapporteur)

Monsieur Jean-Louis DUFAYS

Professeur, Université catholique de Louvain

(membre du jury)

Monsieur Gérard LANGLADE

Professeur émérite, Université Jean Jaurès, Toulouse 2

(président du jury)

Monsieur Jean-François MASSOL

Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3

(directeur de thèse)

Madame Annie ROUXEL

Professeur émérite, Université de Bordeaux (rapporteur)



UNIVERSITE STENDHAL, GRENOBLE 3

Ecole doctorale –Langues, Littératures et Sciences humaines-

Unité de Recherche : Traverses 19-21 (EA 3748)

L'APPROPRIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

EN CLASSE DE SECONDE

Thèse de Doctorat

Discipline : Littérature française

Volume 1

Présentée par Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Direction de thèse : Monsieur Jean-François MASSOL

Soutenue publiquement le 10 novembre 2014

Jury composé de :

Madame Sylviane AHR, Maître de conférences, HDR, Université de Cergy-Pontoise
(rapporteur)

Monsieur Jean-Louis DUFAYS, Professeur, Université catholique de Louvain
(membre du jury)

Monsieur Gérard LANGLADE, Professeur émérite, Université Toulouse 2-Jean Jaurès
(président du jury)

Monsieur Jean-François MASSOL, Professeur, Université Stendhal Grenoble 3
(directeur de thèse)

Madame Annie ROUXEL, Professeur émérite, Université de Bordeaux
(rapporteur)

Remerciements...

Mes remerciements les plus soutenus vont à mon directeur de thèse, Jean-François Massol, pour son accompagnement intellectuel toujours bienveillant et exigeant, stimulant et enrichissant. Je le remercie aussi beaucoup pour la confiance qu'il m'a constamment témoignée, tout au long de ce travail.

Merci vivement à Annie Rouxel, à Sylviane Ahr, à Jean-Louis Dufays et à Gérard Langlade d'avoir accepté de faire partie de mon jury. À cette occasion je souhaite exprimer toute ma gratitude aux chercheurs en didactique de la littérature, dont les travaux lumineux et constructifs ont nourri ma réflexion, et m'ont redonné un second souffle dans l'exercice de mon métier.

Merci à mes élèves qui savent toujours me rappeler combien l'enseignement est une belle aventure humaine.

J'adresse, par ailleurs, tous mes remerciements à ma famille, à mes amis, à toutes les personnes qui m'ont encouragée et aidée à mener mon projet à son terme.

Merci en particulier à mes parents pour leur soutien indéfectible, à mes sœurs Anne-Laure Milcent et Marie-Pierre Rambaccussing pour leur aide éclairée, à mes frères pour leurs encouragements,

à Sabine Peiffert pour son amitié et sa précieuse participation d'historienne à l'une des expériences présentées ici, à Françoise Bureau, Michèle Faucheux et Dominique Lenglin pour leur relecture très attentive et généreuse de ce mémoire, à Anne Laurichesse et Stephan Kujawski pour la traduction du résumé en anglais.

Au moment de fermer une page, j'éprouve un grand sentiment de reconnaissance envers mes compagnons de vie les plus proches...

Merci à mon mari, pour son aide précieuse et pour son soutien.

Merci à mes enfants, Guillaume et Delphine, pour leur gentillesse, leur douceur, leur humour, et le présent qu'ils me font en aimant les livres.

...et les ailes se levèrent sans bruit

Rimbaud¹

Je dédie cette thèse à ma mère...

¹ Rimbaud, « Aube », *Illuminations*

Lire, c'est créer, peut-être à deux

H. de Balzac²

[...] *sans lecteur qui se
l'approprie il n'y a point de monde
déployé devant le texte.*

P. Ricoeur³

² Balzac, *La Physiologie du Mariage*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », tome XI, p. 1019

³ Ricoeur P., *Temps et récit 3, Le temps raconté*, Editions du Seuil, coll. « Essais Points », [1985], 1991, p. 297

Résumé : L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde

L'appropriation désigne métaphoriquement le processus par lequel un lecteur s'empare d'une œuvre littéraire afin de la faire sienne. Le mot désigne également le résultat obtenu, l'envol de l'œuvre dans la mémoire individuelle. La question de la participation active du lecteur singulier se pose tout au long de la démarche herméneutique, depuis la disponibilité requise pour accueillir une œuvre nouvelle jusqu'à l'inscription dans une « bibliothèque intérieure ».

L'appropriation peut être considérée comme l'aboutissement de la lecture et le point de fuite de toute réflexion sur la réception et sur les enjeux de la littérature. L'appropriation personnelle des œuvres littéraires par les élèves est implicitement à l'horizon de tous les programmes d'enseignement du français et des recherches en didactique de la littérature. Peut-on lui laisser une place plus grande qu'elle n'en possède actuellement dans le système scolaire français, et en particulier en classe de seconde ? C'est la thèse que nous défendons, en inscrivant notre réflexion dans le sillage des recherches sur le sujet lecteur. Nous interrogeons tout d'abord la notion d'appropriation à la lumière de l'herméneutique contemporaine et des théories de la réception, mais aussi en regard des attentes de l'Institution scolaire, et nous définissons les espaces discursifs dans lesquels l'appropriation des œuvres littéraires peut s'observer. Nous analysons ensuite les résultats d'une recherche exploratoire réalisée dans différentes classes de seconde : nous avons mené auprès de nos élèves cinq expériences placées sur une ligne du temps, leur conférant une place de sujets lecteurs, inscrits dans l'histoire d'une relation singulière à la littérature. Nous mettons en lumière les résultats observés : Laisser en classe une place pour la rencontre personnelle des élèves avec les œuvres littéraires permet de répondre très nettement à certaines difficultés actuelles rencontrées par la transmission de la littérature.

Par ailleurs, nous formulons plusieurs hypothèses sur le processus d'appropriation dans le cadre scolaire, en particulier sur le lien entre impressions subjectives, lecture objectivante, et construction de la « posture lettrée » attendue par l'école, mais aussi sur la construction d'une posture éthique, et sur l'ancrage des œuvres dans la mémoire.

Nous analyserons les modifications qu'une telle démarche entraîne au plan pédagogique dans l'accueil de la parole de l'élève, dans le rapport au temps, dans les postures requises de la part de l'enseignant et dans les démarches d'apprentissage mobilisées auprès des élèves.

Mots clés : Appropriation. Œuvres littéraires. Sujet lecteur. Mémoire. Littérature. Seconde. Lecture subjective. Lecture analytique. Lecture cursive. Écrit d'invention. Herméneutique.

Summary: Appropriating literary works for year 11 / 10th grade French students

Here, appropriation metaphorically refers to the process by which readers make a literary work their own. The expression also refers to the result of this process: the inscription and expansion of the work within each individual memory. The active participation of each reader is required throughout the hermeneutical process, from the open mindset needed to absorb a new reading until the point when it becomes registered in one's "interior library".

Appropriation can be regarded as the final step of the reading process and the vanishing point of any analysis on the way literature is perceived and received.

Personal appropriation of literary works by students is at the backdrop of any curriculum for teaching French and all research in didactics of literature. Maybe it should be granted more emphasis than it is in the French school system today, particularly in year 11 / 10th grade. This is my thesis statement, in the light of modern research on the reader as a subject.

I shall first consider the notion of appropriation from the point of view of modern hermeneutics and reception theories, in compliance with the French *official educational standards*, and define the discursive spaces where appropriation of literary works occurs.

I shall then analyze the findings of an exploratory research carried out in a number of year 11 / 10th grade classes: students were submitted to five successive experiments which placed them in the position of subject readers, within the story of a specific and individual relationship to literature. The findings are interpreted in two main axes.

First, leaving room for a personal encounter between students and literary works during lessons permits to successfully address a number of current issues on the transmission of literature.

Then, I consider several hypotheses concerning the appropriation process in class, more particularly, the link between subjective impressions, more objective readings and the acquisition of the expected academic standards, but also the acquisition of an ethical posture and the inscription of the works in students' memories.

I shall finally examine the pedagogical changes implied by such an approach in the management of class participation, of timing; in the positioning of the teacher and the learning strategies developed by students.

Keywords: Appropriation. Literary works. Subject reader. Memory. Literature. Year 11/10th grade. Subjective reading. Analytical reading. Cursive reading. Creative writing. Hermeneutics.

Sommaire

Remerciements...	2
Résumé : L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde	5
Introduction générale	18
Première partie : L'appropriation de l'œuvre littéraire d'un point de vue théorique	33
Introduction	34
Chapitre I. L'appropriation de l'œuvre littéraire inhérente à la problématique de la réception du texte littéraire.	41
1 La notion d'appropriation dans la réflexion herméneutique	42
1.1 La compréhension au cœur du processus herméneutique	43
1.2 La pré-compréhension	45
1.3 La « fusion des horizons », la médiatisation entre passé et présent	47
1.4 « Se comprendre devant le texte »	50
1.5 Vers la désappropriation de soi	51
2 L'appropriation dans la relation critique : entre déférence et écoute bienveillante	52
2.1 Un lecteur singulier disqualifié pour une appropriation mise à distance : l'exemple de Gustave Lanson	55
2.2 Un lecteur singulier qui s'incline devant la lettre du texte : l'exemple de Léo Spitzer	56
2.3 Un lecteur singulier entre interprétation et utilisation du texte : l'exemple d'Umberto Eco	58
2.4 Le lecteur en liberté : l'exemple de Jean Bellemin-Noël	59
3 L'appropriation du lecteur empirique dans l'acte de lecture	60
3.1 La lecture avant la lecture	61
3.2 La prise de possession du texte	62
3.2.1 Procédures intellectuelles : comprendre/ interpréter	63
3.2.2 La participation de l'imaginaire du lecteur	65
4 La créativité du lecteur et son « échappée belle »	68
4.1 Que crée le lecteur ?	69
4.2 Les fonctions de la créativité	70

4.2.1	Usage de l'œuvre et expérience esthétique	71
4.2.2	Créativité et liberté	72
4.2.3	Créativité et mémoire	73
Chapitre II. Appropriation des œuvres littéraires et construction de soi		76
1 Pourquoi l'appropriation est-elle au cœur du plaisir de la lecture ?		76
1.1	Au cœur de l'activité de lecture : le « rapt »	76
1.1	Que prend-on de l'œuvre ?	78
1.2	Une expérience de comblement	79
2 En quoi ce processus d'appropriation participe-t-il de la construction de soi ?		80
2.1	La force « thérapeutique » de l'œuvre littéraire	80
2.2	Un pouvoir réfléchissant	82
2.3	Les clés de soi	83
2.4	Ouverture d'un monde, ouverture du monde	84
3 De quelle façon le lecteur est-il modifié dans son for intérieur ?		84
3.1	La libération d'une énergie entravée	84
3.2	L'appropriation comme refuge	85
3.3	L'appropriation : une redéfinition infinie de soi	86
4 Appropriation et mémoire des œuvres		88
5 Appropriation des œuvres littéraires et constitution d'une culture		91
Chapitre III. Comment appréhender l'appropriation ?		95
1 Le double versant de l'appropriation : intime et offert		97
1.1	Le versant intime	97
1.2	Le versant social de l'appropriation	98
1.3	À la lisière des deux, le « texte du lecteur »	99
2 Gestes appropriatifs, gestes anthropologiques ?		100
2.1	Le prélèvement des mots de l'auteur	100
2.2	La reformulation, la paraphrase	103
2.3	Le récit de lecture	103
2.4	La réécriture	104
2.5	Le commentaire	105
3 Collusions entre métatexte et autres productions discursives		106
4 De l'appropriation à la classicisation des œuvres ?		108

Chapitre IV. L'appropriation des œuvres littéraires comme finalité scolaire... 110

1 Mise en perspective historique 111

- 1.1 L'appropriation humaniste 111
 - 1.1.1 Un accès à l'universel 111
 - 1.1.2 Culture et formation 112
- 1.2 Avant 1880 : une appropriation des œuvres littéraires par imprégnation 113
- 1.3 1880-1925 : l'appropriation entre imitation et raison 114
- 1.4 1925-1960 : raison et distance critique 116
- 1.5 Depuis 1960 : une appropriation embarrassante 117

2 L'embarrassante appropriation des œuvres par les élèves : à la lumière des Instructions officielles des trente dernières années 119

- 2.1 *Instructions Officielles* de 1981 : un véritable sujet lecteur à l'école ? 121
 - 2.1.1 L'appropriation d'une culture humaniste 122
 - 2.1.2 Appropriation des œuvres littéraires : paradoxes et tensions 124
 - 2.1.3 La question de l'élucidation « du » sens du texte 126
 - 2.1.4 La question de l'activité créatrice du lecteur 128
- 2.2 *Instructions officielles* de 1987 : place à la méthode 128
 - 2.2.1 Appropriation d'une culture 129
 - 2.2.2 L'appropriation des œuvres littéraires 130
- 2.3 *Instructions officielles* de 2000 : un élève actif pour une « culture active » ? 132
- 2.4 *Instructions officielles* de 2010 : retour aux connaissances et aux capacités 136

3 Réflexions sur deux activités écrites proposées par l'école aux élèves afin qu'ils s'approprient les œuvres littéraires 139

- 3.1 Le commentaire composé 139
- 3.2 L'écrit d'invention 143

Chapitre V. L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde.

Difficultés et réponses apportées par la didactique de la littérature 147

1 Du sujet oublié au sujet lecteur 149

- 1.1 Le lycéen, un sujet lecteur « oublié » ? 149
- 1.2 Le sujet lecteur 150
 - 1.2.1 Un sujet lecteur mobile 151
 - 1.2.2 Un sujet lecteur didactique 152
 - 1.2.3 Un sujet lecteur pluriel 153
 - 1.2.4 Un sujet lecteur possible 155

2 En début de seconde : un sujet coupé de son histoire avec les livres	155
2.1 Etat des lieux.....	155
2.2 Pistes de travail : Les écrits rétrospectifs	156
3 Un sujet souvent privé d'une réelle implication dans l'étude des textes littéraires.....	157
3.1 Etat des lieux.....	157
3.2 L'appropriation comme ancrage dans la subjectivité	158
3.3 L'appropriation envisagée dans son mouvement.....	158
3.4 Que fait-on en classe ?	161
3.4.1 Une lecture littéraire « emboîtante ».....	162
3.4.2 Une lecture littéraire « alternante ».....	163
4 La classe de seconde n'accompagne pas la mémoire de l'élève.....	165
4.1 Etat des lieux.....	165
4.2 Propositions des didacticiens de la littérature	166
4.2.1 Activer toutes les formes de « tissages ».....	166
4.2.2 Garder une trace	167
5 La classe de seconde donne peu le goût de l'appropriation d'une culture.....	170
5.1 Etat des lieux.....	170
5.2 Propositions de la didactique de la littérature.....	171
5.2.1 Les démarches appropriatives	171
5.2.2 Un outil pour analyser l'appropriation dans le cadre scolaire : les postures de lecture	172
Conclusion de la réflexion théorique	175
Deuxième partie : L'appropriation de l'œuvre littéraire dans le présent de l'étude	179
Introduction	180
Chapitre I. La mémoire littéraire du lycéen en début de seconde	181
1 Positionnement de recherche.....	182
1.1 Objectifs didactiques / objectifs de recherche	182
1.2 Cadre de travail	182
1.3 Travaux écrits proposés aux élèves : l'écrit rétrospectif.....	183
1.4 Outils pour l'analyse des écrits.....	185
1.4.1 La question de l'habitus.....	185
1.4.2 L'identité littéraire	185

1.4.3	Evènements de lecture et avènement du lecteur	186
1.4.4	La disponibilité au dépaysement	186
2	Description des différentes expériences conduites	187
2.1	Déroulement de l'expérience	187
2.2	Difficultés rencontrées.....	189
2.3	Corpus recueilli et méthode choisie pour analyser les écrits.....	190
3	Résultats :	190
3.1	Résultats d'ensemble	190
3.2	L'habitus : le rôle de la famille à nuancer ?	192
3.2.1	La place de la famille : le « soi lisant » de l'enfance	192
3.2.2	Le tournant marqué par l'entrée au collège	195
3.2.3	Avènement du lecteur au collège et rôle de nouveaux passeurs.....	197
3.3	La place essentielle des <i>lectures évènements</i>	199
3.3.1	Une expérience de l'ordre de la révélation.....	199
3.3.2	Entrecroisement culture savante, culture divertissante	200
3.4	L'inégal positionnement des élèves face aux <i>lectures évènements</i>	201
3.4.1	Des <i>lectures évènements</i> indicibles.....	201
3.4.2	Des <i>lectures évènements</i> objets de discours.....	201
3.4.3	Etapas dans la construction de soi et mots pour le dire	204
3.5	La disponibilité au dépaysement.....	206
4	Grâce à quels dispositifs pédagogiques prendre en compte les parcours singuliers des élèves ?.....	208
4.1	Des lycéens en rupture avec la lecture, avec le livre et avec la culture littéraire .	208
4.2	Des lycéens pour qui la lecture représente un continent heureux mais lointain..	209
4.3	Des élèves à la recherche de mots pour dire leurs lectures	211
4.4	Des lycéens lecteurs pris dans la lumière éblouissante des <i>lectures évènements</i>	212
4.5	Des lycéens lecteurs animés par le désir d'entraîner autrui dans le sillage de leurs lectures	214
4.6	Activités proposées aux élèves.....	217
	Synthèse et conclusions.....	218
	Chapitre II. L'étude du texte court en classe : pour une analyse littéraire enracinée dans la subjectivité du lecteur.	230
1	Positionnement de recherche.....	232
1.1	Objectifs didactiques et objectifs de recherche	232

1.2	Cadre de travail	234
1.2.1	Postulats	234
1.2.2	Organisation du travail.....	239
2	Description des expériences	243
2.1	Présentation de l'ensemble du travail	243
2.1.1	« Chacun sa chimère » de Baudelaire	245
2.1.2	Le déroulement du travail sur le poème de Baudelaire.....	252
2.1.3	Commentaire composé en classe en fin de séquence	255
2.2	Corpus recueilli et méthode choisie pour analyser les écrits.....	257
3	Résultats obtenus.....	257
3.1	Résultats d'ensemble.....	257
3.2	Premier résultat : les postures de découverte choisies par les élèves comme un rapport au temps particulier dans l'expérience de lecture	259
3.2.1	Le texte à venir : la posture interprétative.....	261
3.2.2	Le texte du présent : la posture « arrêt sur image ».....	262
3.2.3	Le texte du temps retrouvé : la posture expérientielle.....	264
3.2.4	Remarques à propos de ces trois postures de découverte.....	265
3.3	Deuxième résultat : La continuité et circularité entre démarche imaginaire et démarche intellectuelle.....	270
3.3.1	La démarche analytique se fait toujours l'écho des impressions dominantes retranscrites dans le texte de lecteur	270
3.3.2	Les traces de l'approche intellectuelle du texte sur l'écrit créatif	274
3.4	Troisième résultat : les postures de découvertes influent sur la démarche analytique suivie ensuite par l'élève	282
3.4.1	Posture à l'arrêt et explication du texte	282
3.4.2	Posture interprétative et commentaire du texte	288
3.4.3	Posture expérientielle et réécriture du texte	289
	Synthèse et conclusions.....	290
	Troisième partie : L'appropriation de l'œuvre dans l'après-coup de la lecture. 296	
	Introduction	297
	Chapitre I. La mémoire d'une œuvre classique	299
1	Positionnement de recherche.....	299
1.1	Objectifs didactiques et objectifs de recherche	299
1.2	Cadre de travail	300

1.2.1	Postulats	300
1.3	Description des deux expériences conduites en 2009 puis en 2012.....	301
1.3.1	Pourquoi <i>Le Père Goriot</i> ?	301
1.3.2	Déroulement de la séquence.....	302
1.3.3	Remarques.....	304
1.3.4	Premier sujet d'invention.....	304
1.3.5	Deuxième sujet d'invention	306
1.4	Choix du corpus et de la méthodologie	307
2	Résultats.....	308
2.1	L'appropriation en échec	310
2.1.1	Un roman impossible à saisir.....	311
2.1.2	La difficile incorporation du texte en soi	311
2.1.3	L'impossible investissement subjectif.....	312
2.1.4	L'impossibilité de relier sa parole à celle du texte	312
2.2	L'appropriation possible	313
2.2.1	Une saisie virtuelle du roman	314
2.2.2	Une prise de possession des mots et des textes étudiés en classe	314
2.2.3	Un investissement subjectif des passages étudiés	315
2.2.4	Du plaisir à inventer un récit fictif.....	315
2.3	L'appropriation contemplative	317
2.3.1	Appropriation de l'objet livre	318
2.3.2	L'entrecroisement de deux histoires	319
2.3.3	Le texte balzacien investi par la subjectivité du lecteur.....	320
2.3.4	Un élève actif mais peu créatif.....	323
2.3.5	Des variations dans l'appropriation contemplative	323
2.4	L'appropriation créative	330
2.4.1	L'appropriation créative éclair	330
2.4.2	L'appropriation créative vampirique : vers la réécriture.....	332
2.5	L'appropriation créative partagée	338
	Synthèse et conclusions.....	343
	A propos des « postures de lecture »	347
	Une expérience renouvelable ?	348
	Manières de lire	348

Chapitre II. De la lecture subjective à l'appréhension d'un patrimoine commun

1 Positionnement de recherche.....	351
1.1 Objectifs didactiques et objectifs de recherche	351
1.2 Cadre de travail : Postulats	352
1.2.1 Prendre appui sur les lectures cursives	352
1.2.2 L'élaboration d'un avis pour la communauté de lecteurs	352
1.3 Description de l'expérience.....	354
1.4 Le positionnement de l'élève en sujet lecteur.....	356
1.5 Corpus et méthodologie choisie pour l'analyse des écrits.....	356
2 Résultats.....	357
2.1 La remémoration subjective de la lecture prédispose les élèves à engager une réflexion sur l'œuvre choisie.....	357
2.2 La plupart des arguments formulés dans la seconde partie s'appuient sur une émotion évoquée dans un premier temps.	358
2.3 Les modalités de la réception subjective et de son expression influent sur la perception d'autrui dans la construction d'un jugement de valeur.....	359
2.3.1 Première situation : des lecteurs désarmés qui s'interrogent sur le goût des autres	360
2.3.2 Deuxième situation : des lecteurs éblouis qui se tournent vers un « alter ego »	361
2.3.3 Troisième situation : des lecteurs dépaysés, encore indécis sur la valeur de l'œuvre lue, et à la rencontre de leurs semblables.	363
2.3.4 Quatrième situation : des lecteurs « intérieurs » qui universalisent leur point de vue personnel.....	366
2.4 Le positionnement personnel face à la liste avive incontestablement la curiosité pour le patrimoine littéraire	369
Synthèse et conclusions.....	373
Lecture subjective et appréhension du patrimoine	373
Un lien avec l'autre	373
Des impressions subjectives à l'élaboration d'un point de vue	374
Liberté de choix	375
Quatrième partie : Un évènement de lecture en classe et hors de la classe DORA BRUDER, de Patrick Modiano	376
Introduction	377
1 L'interrogation éthique du sujet lecteur	378
1.1 Les deux mémoires du texte littéraire	378

1.2	Interrogation éthique du sujet lecteur et passage du temps	380
1.3	Interrogation éthique et évènement de lecture	382
1.4	Comment mettre le sujet lecteur sur la voie d'un positionnement éthique à l'école ? 383	
1.5	Un exemple : lecture et étude de <i>Dora Bruder</i> de Patrick Modiano	384
1.5.1	Quelle « ligne éthique » dans le récit de Modiano ?	385
1.5.2	Quelle appropriation d'ordre éthique attendre de ce récit ?	388
1.6	La question de la réception affective de l'élève dans l'enseignement de l'histoire	390
1.6.1	La place de l'émotion dans l'enseignement de l'histoire	390
1.6.2	La place de l'émotion dans une perspective historique	391
1.6.3	La place de l'émotion dans le débat entre mémoire et histoire	393
1.6.4	Propositions didactiques récentes pour l'enseignement de l'histoire	396
1.7	Spécificité de l'enseignement des Lettres : l'enseignant de Lettres par la médiation de l'œuvre d'art réconcilierait-il émotion et raison ?	399
1.7.1	Œuvre artistique et transmission de la mémoire	399
1.7.2	Le statut très incertain de l'émotion dans le cours de français	400
1.8	Choix didactiques	402
1.8.1	La création d'un « évènement de lecture »	402
1.8.2	L'élève inscrit dans une historicité	403
1.8.3	L'élève « passeur » de mémoire	405
1.8.4	La transposition de la démarche de l'écrivain	407
2	Description de l'expérience	408
2.1	Description d'ensemble : un projet à deux échelles	408
2.1.1	Le projet interne à la classe	408
2.1.2	Le projet trans-classes	412
2.2	Choix méthodologiques	413
2.2.1	L'évènement de lecture	413
2.2.2	L'inscription du sujet lecteur dans son historicité	414
2.2.3	Faire de l'élève un sujet lecteur passeur d'histoire	415
2.2.4	La démarche de transposition	415
3	Résultats : quelle « appropriation éthique » du texte de Modiano ?	417
3.1	Méthodologie de l'analyse	417
3.2	Corpus	418
3.3	L'appropriation du récit de Modiano dans l'écrit créatif	418
3.3.1	Une posture face à l'histoire : L'enquête	419

3.3.2	L'ombre de Dora : un attrait particulier pour l'individu anonyme pris dans le mouvement de l'histoire	424
3.3.3	Un positionnement subjectif très inégal.....	428
	Le sujet absent.....	430
	Le sujet égaré	431
	Le sujet romancier du passé	432
	Le sujet concerné	433
3.3.4	Les mots de Modiano : ligne éthique et ligne stylistique	437
3.4	L'appropriation dans le souvenir de lecture	441
3.4.1	À moyen terme : une mémoire en éclats qui prolonge le texte	441
3.4.2	Une mémoire à plus long terme : volutes et constellations.....	445
	Synthèse et conclusions.....	449
	Cinquième partie : conclusion	454
	Synthèse et pistes de travail	454
1	Langage et appropriation.....	455
1.1	Vue et constats d'ensemble	456
1.1.1	Des écrits appropriatifs sur une ligne du temps.....	456
1.1.2	Un cadre contraint pour des frontières discursives assouplies.....	457
1.1.3	Un JE possible mais scolaire	459
1.2	Le langage comme creuset d'un rapport au patrimoine littéraire	461
1.2.1	L'image du langage creuset	461
1.2.2	Une « maison de l'être » fragile pour certains, solide pour les autres	462
1.2.3	Dire, exister, prendre sa place : les bénéfices du positionnement subjectif ..	463
1.2.4	Pistes de réflexion	466
1.3	Le langage, reflet de l'appropriation du texte littéraire et miroir de soi	466
1.3.1	Hypothèses mises au jour par les expériences	466
1.3.2	Pistes de réflexion pour l'appropriation de l'œuvre littéraire	468
2	De nouveaux gestes professionnels	468
2.1	Quels gestes ?	469
2.1.1	L'écoute suspendue.....	469
2.1.2	La distance réflexive	470
2.1.3	La créativité	473
2.2	Quelles compétences ?	476
2.3	Pistes de réflexion.....	478

3 Les temps de l'appropriation.....	479
3.1 La mémoire des émotions de lecture	479
3.1.1 Les émotions de lecture comme balises lumineuses de la mémoire	479
3.1.2 Le tissage des émotions et de rapports plus distants aux œuvres.....	482
3.1.3 Le rôle de l'enseignant.....	484
3.1.4 Pistes de réflexion	487
4 De nouvelles démarches d'apprentissage ?.....	489
4.1 L'aptitude à réfléchir sur un parcours.....	489
4.2 Place laissée à l'enquête	491
4.3 L'élève passeur ?.....	492
Conclusion générale	493
Bibliographie	495

Introduction générale

Jamais auparavant je n'avais connu semblable expérience avec un livre, et par la suite non plus. C'était comme si j'offrais mon visage au soleil. Chaque vers semblait écrit à mon intention et s'infusait en moi, s'écoulant par mes yeux et mes oreilles. J'étais la lecture même. Ou plutôt, c'était l'*Odyssée* qui me déchiffrait. Car tout s'éclairait soudain à sa lumière. D'inouïes coïncidences surgissaient entre ce que je lisais et ce que je vivais, les frontières étaient abolies et je pouvais voir entre les lignes par où moi-même étais passé.⁴

C'est l'expérience familière de l'appropriation qui est décrite ci-dessus dans tout son éclat par le romancier Grégoire Bouillier dans ce fragment d'un récit autobiographique : abolition des frontières entre le livre et soi, sensation physique d'une véritable incorporation des mots d'un autre, reconnaissance éblouissante d'une facette de sa propre identité, réponse inattendue à une quête confusément exprimée, apport d'images intimes aux lignes de l'auteur...

S'approprier une œuvre littéraire, c'est bel et bien la faire sienne. Utilisée dans ce sens, l'appropriation désigne le processus par lequel un lecteur s'empare du texte, afin d'en prendre possession. Le mot désigne également le résultat obtenu, l'envol de l'œuvre dans la mémoire individuelle, dans une réflexion sur soi, sur le monde et sur les autres. L'appropriation peut être considérée comme l'aboutissement de la lecture, et le point de fuite de toute réflexion sur la réception du texte littéraire. La métaphore souligne moins le fait de devenir le « propriétaire » de cette œuvre - comme on peut le faire d'un bien matériel : on peut acquérir un objet livre mais non son contenu -, que de rendre cette œuvre « propre à soi », de la transformer en une partie de soi-même, en une composante de ce que l'on est, en élément d'une culture personnelle, inscrit durablement dans la mémoire. À l'horizon de toute appropriation se trouve l'idée d'une fusion, d'un alliage entre le lecteur et l'œuvre dont il a fait son bien.

Quoique tenant une grande place dans l'herméneutique moderne, notamment dans celle de Paul Ricœur, l'appropriation en tant que telle est peu prise en compte par les théories littéraires, peut-être en raison des difficultés à cerner les lectures des lecteurs empiriques⁵. C'est à ces lecteurs singuliers que nous souhaitons nous intéresser, fussent-ils influencés en partie par un faisceau de déterminismes divers.

⁴ Bouillier G., *Rapport sur moi*, Paris, éd. Allia, 2002, p.109.

⁵ Fitch, B. T., *À l'ombre de la littérature, Pour une théorie de la critique littéraire*, Montréal, XYZ éditeur, coll. « Théorie et Littérature », 2000, p. 236

Mais aussi, pourquoi s'intéresser à l'appropriation ? Parce que c'est elle qui, comme l'a souligné Paul Ricoeur, actualise les virtualités sémantiques du texte littéraire, lui permettant de passer du statut de texte à celui d'œuvre :

[...] la lecture est comme l'exécution d'une partition musicale ; elle marque l'effectuation, la venue à l'acte, des possibilités sémantiques du texte.⁶

Par ailleurs, l'appropriation est au cœur de la mémoire et au cœur de la culture. S'il n'y a pas de culture personnelle sans mémoire, il n'y a pas de mémoire individuelle de la littérature sans appropriation. Enfin, l'appropriation donne du sens à l'expérience de la lecture⁷ et, par voie de conséquence, aux études littéraires. Elle invite à s'interroger sur ce qui constitue le cœur d'une culture littéraire, et aussi sur le sens de sa transmission.

N'y aurait-il pas toutefois quelque aberration à se pencher sur l'appropriation dans le cadre scolaire alors que nous venons de souligner que le terme renvoie à un processus singulier, insaisissable, en grande partie intime ? N'est-elle pas exclusivement de l'ordre du privé, d'un privé avec lequel l'École n'aurait rien à faire⁸ ?

Il convient tout d'abord, selon nous, de distinguer deux appropriations.

La première est une appropriation consensuelle et partagée des œuvres littéraires, et elle est prise en charge par la transmission de la littérature : les élèves s'approprient des connaissances de différents ordres sur les œuvres lues et étudiées. Dans cette perspective, les œuvres existent, dans la mémoire savante des élèves, sous la forme de connaissances - de la même manière que les histoires de la littérature enregistrent les œuvres qui sont demeurées dans la mémoire collective, avec une forme spécifique faite de résumés, d'analyses, de connaissances contextuelles diverses-. On a un reflet de cette première appropriation dans le discours sur les œuvres qui s'apprend à l'école, repris par le professeur, par les manuels scolaires, par les éditions parascolaires. Ce discours, certes composé de connaissances objectives, est toujours orienté : il dépend de l'évolution des

⁶ Ricoeur, P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, coll. « Points essais », [1986], 1998, p. 171. « Aussi longtemps que l'écrivain demeure présent, le texte demeure incomplet. Il ne commence à exister que lorsque l'écrivain abandonne le texte. L'existence du texte est alors existence silencieuse, silencieuse jusqu'à ce qu'un lecteur le lise. [...] Tout écrit dépend de la générosité du lecteur » note pour sa part A. Manguel, *Une histoire de la lecture*, trad. Christine Le Boeuf, Paris, Babel, 1998, p. 260.

⁷ Fitch B.T., *À l'ombre de la littérature, Pour une théorie de la critique littéraire*, *op. cit.*, p. 236

⁸ On retrouve ici une question désormais un peu ancienne. La question de la place des lectures privées dans une perspective scolaire a été abordée lors d'une journée d'étude qui s'est tenue à Grenoble, en 1999. Voir *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Demougin P. & Massol J.-F., Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble, 1999.

conceptions littéraires, en lien avec les théories de la littérature, et les recherches universitaires, qui parviennent plus ou moins progressivement dans la sphère scolaire. Ce processus de la transposition didactique a été notamment analysé et conceptualisé par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard⁹.

La seconde appropriation, au cœur de notre propos, est l'appropriation personnelle des œuvres : c'est d'elle dont nous parlerons désormais quand nous utiliserons le terme d'appropriation. Elle est, remarquons-le, à l'horizon de tous les programmes de l'enseignement du français. En son temps, le pédagogue Gustave Lanson, même s'il a construit un premier modèle de l'appropriation savante (à travers l'histoire littéraire qu'il a créée à l'Université, et qu'il a aussi définie comme savoir à enseigner) conçoit très bien l'appropriation personnelle quand il évoque « la rêverie [...] l'activité créatrice de l'esprit du lecteur »¹⁰. En outre, tant que l'école a considéré le texte littéraire comme le réceptacle d'un sens unique, et indiscutable, chargé de transmettre des valeurs morales, la question de l'appropriation personnelle que l'élève fait des œuvres étudiées ne s'est pas posée. Cette question est devenue plus difficile à appréhender à partir des années soixante du XX^e siècle, à mesure que l'auteur a perdu de son autorité¹¹, que le texte littéraire a été perçu dans toute sa polysémie¹², puis que le rôle du lecteur empirique dans le processus de lecture a été interrogé¹³. Le fait que l'École, encouragée par un nouveau discours sur la lecture¹⁴ émanant des bibliothécaires et des psychologues¹⁵, ait envisagé que la littérature puisse apporter à l'enfant et à l'adolescent un épanouissement qui ne serait pas seulement d'ordre intellectuel, a rendu la question plus complexe encore. La transmission de la littérature, telle qu'elle est définie par l'Institution scolaire, notamment dans les textes des *Instructions officielles* depuis les années soixante-dix, envisage bien l'appropriation personnelle des œuvres par les élèves, mais sans lui

⁹ Chevallard Yves, *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

¹⁰ Lanson, G., « Quelques mots sur l'explication de textes », *Méthodes de l'histoire littéraire*, in *Etudes françaises, Premier cahier*, Paris, Les Belles Lettres, 1925, p. 38

¹¹ Barthes, R., *La mort de l'auteur*, Paris, Manteia, 1968

¹² D'abord à travers la notion de « lecture », terme qui a remplacé celui d' « explication », et a ensuite été complété par les adjectifs « méthodique », « analytique ».

¹³ Houdart-Mérot V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 1998, p. 158 et suivantes.

¹⁴ Selon l'expression de A.-M. Chartier et de J. Hébrard, dans leur ouvrage *Discours sur la lecture*, 1880-1980, Paris, BPI, Centre G. Pompidou, 1989.

¹⁵ Houdart-Mérot V., *op. cit.*, p. 162

accorder de place véritable¹⁶. Elle est, implicitement, l'aboutissement de l'étude des œuvres en classe, et pourtant, paradoxalement, elle était laissée, jusqu'à très récemment, hors des murs de la classe dans le système scolaire français¹⁷.

Et d'ailleurs, pourquoi la laisserait-on entrer ? En quoi regarderait-elle l'École ? En quoi pourrait-elle trouver une place en classe, comme le suggère le titre de notre thèse, classe qui est, par définition, le lieu du collectif et de la construction d'une pensée rationnelle et critique ?

On peut proposer trois réponses.

La première raison est conjoncturelle, et elle est liée aux difficultés actuelles rencontrées par la transmission de la littérature, dans le système scolaire français, mais également dans de nombreux pays européens, comme le montrent différentes enquêtes¹⁸. L'enseignement de la littérature est globalement confronté à une désaffection généralisée des adolescents pour la lecture, laquelle est concurrencée par d'autres loisirs : une industrie culturelle d'une grande inventivité sait cibler précisément les enfants et les adolescents¹⁹. La transmission paraît difficile, en particulier au lycée, où plusieurs enquêtes ont montré que l'enseignement du français ne parvenait pas à donner aux élèves le goût de la lecture, et contribuait même parfois à les en éloigner²⁰. On a largement incriminé, entre autres, la trop grande place accordée au formalisme et au technicisme²¹. Les enseignants reçoivent mal le reproche qui leur est parfois adressé de ne plus s'intéresser au sens des textes. En témoigne par exemple un article de Pierre Sivan et d'Annie Le Fustec :

¹⁶ Notons que les théories d'orientation formaliste par exemple qui ont longtemps fondé les programmes ne permettaient pas d'envisager une appropriation personnelle.

¹⁷ Vibert A., « faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » [pdf] disponible à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

¹⁸ D'après les évaluations de la PISA (The Programme for International Student Assessment), rapport disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.oecd.org/pisa/resultatsdupisa2009.htm>. Cette étude PISA consacre en 2009 un chapitre entier (volume III) au plaisir et à l'engagement pour la lecture à l'âge de 15 ans. Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire obtiennent des scores nettement supérieurs à ceux des élèves qui en prennent le moins. Cependant, plus d'un tiers des élèves déclare ne pas lire régulièrement par plaisir alors que même une demi-heure par jour améliorerait significativement la performance. Plus encore, entre 2000 et 2009, sur les vingt-six pays de l'OCDE comparables pour ces deux évaluations, seize ont vu diminuer leur pourcentage d'élèves lisant par plaisir, baisse encore plus marquée chez les garçons issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

¹⁹ Chelebourg C., *Les fictions de jeunesse*, Paris, PUF, 2013.

²⁰ Baudelot C., Cartier M., Detrez C., *Et pourtant, ils lisent*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999 ou encore Renard F., *Les lycéens et la lecture*, Rennes, PUR, coll. « paideia », 2011.

²¹ Todorov, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Ces dérives correspondent sans doute à quelque réalité. Mais peut-on sérieusement prétendre que les enseignants de français, dans leur majorité, se seraient détournés du sens ?²²

Tirillés entre leur goût pour leur discipline et pour leur métier, un public très hétérogène peu enclin à savourer les richesses de la littérature, et des prescriptions institutionnelles parfois en décalage avec le niveau réel des élèves, les enseignants expriment souvent le sentiment de livrer une « mission impossible »²³. Les raisons de la désaffection des adolescents pour la littérature sont sans doute infiniment complexes.

La deuxième raison qui invite à laisser en classe une place à la rencontre personnelle des œuvres étudiées a déjà été énoncée, et elle répond en partie à la première : l'appropriation donne du sens à la lecture. Lui laisser une plus grande place dans la classe, c'est tenter de contribuer à redonner aux yeux des élèves du sens à l'enseignement de la littérature²⁴.

Mais une troisième raison décisive, nous semble-t-il, apparaît : les recherches sur la lecture, encouragées par la phénoménologie²⁵, la psychanalyse²⁶, la philosophie²⁷, l'anthropologie²⁸, la psychologie²⁹, montrent que l'appropriation personnelle du lecteur accompagne tout le processus de lecture, qu'elle est à l'origine d'une créativité qui non seulement est au cœur du plaisir de lire, mais qui participe également du processus herméneutique.

Depuis une dizaine d'années, les recherches en didactique de la littérature, et en particulier celles qui portent sur le sujet lecteur, amènent à poser la question de l'appropriation personnelle des œuvres par l'élève. Cette question est abordée, nous semble-t-il, sous trois angles, ouvrant trois champs de recherche qui se répondent et se font écho.

²² Le Fustec A. & Sivan P., « lectures sans esquives », *Le Français aujourd'hui* n° 145, 2004, p. 49-59

²³ On peut citer différents témoignages plus ou moins défaitistes par exemple celui de F. Begaudeau, *Entre les Murs*, Paris, Gallimard, Gallimard, « folio », 2007.

²⁴ Rouxel A., Langlade G., « Avant-propos », *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2006, p. 11-16

²⁵ Iser Wolfgang, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage » [1976], 1997.

²⁶ Notamment Bellemin-Noël, J., *Psychanalyse et littérature*, Paris, Puf, coll. « Quadrige », [1978], 2002.

²⁷ Notamment de Certeau, M. « Lire : un braconnage », in *L'invention du quotidien, 1/Arts de faire*, Paris, UGE, « 10/18 », 1980

²⁸ Voir notamment Petit M., *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2005.

²⁹ Par exemple, Boimare, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, coll. « Enfances », série « Psychologie et pédagogie », 2003.

L'appropriation est d'abord étudiée en tant que processus, dont une meilleure connaissance, à partir de traces de lectures subjectives inscrites dans des discours, peut éclairer la transmission. Ce processus est envisagé par les didacticiens dans trois de ses aspects : dans son origine, dans son mouvement et dans son lien avec les autres.

Comme le remarque R. Barthes,

[...] toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle.³⁰

Si Michel Picard³¹, dans son ouvrage d'inspiration psychanalytique *La Lecture comme jeu*, ouvre les recherches sur les lectures empiriques, il revient aux fondateurs de la notion de sujet lecteur, à Annie Rouxel et à Gérard Langlade, à partir d'un colloque³² qui a fait date, d'avoir replacé au cœur d'une réflexion sur la transmission de la littérature le *sujet* qui initie, et nourrit le processus d'appropriation – que ce soit d'ailleurs l'appropriation personnelle qui nous intéresse ou l'appropriation plus consensuelle évoquée ci-dessus. Une des idées majeures de ces recherches est de rappeler que la subjectivité du lecteur réel, lecteur considéré dans sa globalité et non dans sa seule rationalité³³, est le point d'ancrage, « d'arrimage » à partir duquel la réception du texte, et *a fortiori* son appropriation, peuvent se produire :

Cette lecture participative, loin d'être « naïve » et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance où l'investissement émotionnel, moral et esthétique inscrit l'œuvre dans une expérience singulière.³⁴

Ce sujet, sur lequel nous reviendrons, est envisagé non seulement comme point d'ancrage, mais aussi dans tout l'apport singulier de sa participation à la lecture proprement dite : dans le prolongement du colloque de Rennes, deux colloques ont

³⁰ Barthes, R., *S/Z*, Paris, Le Seuil, p.217.

³¹ Picard M., *La Lecture comme jeu*, et *Lire le Temps*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « critique », 1986 et 1989.

³² *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », organisé par l'Université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 janvier 2004.

³³ Rannou N., *Le lecteur et son poème, Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, Thèse de doctorat soutenue le 23 octobre 2010, Université de Rennes 2, non publiée, p. 22.

³⁴ Langlade G., « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in *Le sujet lecteur*, *op. cit.*, p. 90

contribué à mettre en lumière³⁵ l'activité créatrice du lecteur empirique, dont l'appropriation personnelle accompagne et nourrit l'acte de lecture. Comme le souligne Gérard Langlade :

C'est d'abord la présence têtue, parfois l'irruption incongrue, de ces échos subjectifs qui font cortège à la lecture d'une œuvre littéraire. Loin d'être des scories de l'activité liseuse, ne sont-ils pas les indices d'une appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur ? L'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs ne serait-elle pas un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques ?³⁶

En tant que processus, l'appropriation a également été envisagée dans son mouvement, dans un tracé singulier qui s'inscrit dans le temps et qui, en se déployant, mobilise les facultés diverses de l'imagination, de la vie affective et de la raison. Jean-Louis Dufays notamment, s'inscrivant dans le sillage des travaux de Michel Picard, a souligné le mouvement de va-et-vient qui s'opère dans toute lecture, oscillant entre des phases de participation et de distanciation. Concevoir la lecture comme un « va-et-vient dialectique » oblige à « penser *ensemble, de manière systémique*, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité, la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, le privilège accordé aux valeurs *modernes* et celui accordé aux valeurs *classiques* [...] »³⁷, souligne J.-L. Dufays.

Enfin, l'appropriation comme processus a été appréhendée dans le lien qu'elle tisse avec autrui, avec la notion de « communauté interprétative » dont S. Fish³⁸ a proposé une définition. On peut citer les travaux sur les *Cercles de lecture*³⁹ et ceux, plus récents, de Marion Sauvaire⁴⁰.

Le deuxième grand champ de recherche s'est inscrit dans une visée praxéologique en tentant de répondre à la question suivante : quelles démarches proposer en classe

³⁵ *Le texte du lecteur* colloque organisé par M.-J. Fourtanier, C. Mazauric, G. Langlade, Toulouse Le Mirail, octobre 2008, *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université, postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers*, 7 et 8 juin 2012, organisé par J.-F. Massol et N. Rannou, Grenoble.

³⁶ Langlade G., « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 82

³⁷ Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, de Boeck, coll. « Savoirs en pratique », [2005], 2013, p. 94.

³⁸ Fish S., *Quand lire c'est faire, L'autorité des communautés interprétatives*, trad. Etienne Dobenesque, Paris, éd. Les prairies ordinaires, coll. « penser/croiser », [1980], 2007.

³⁹ Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A., *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, de Boeck, coll. « outils pour enseigner », 2003.

⁴⁰ Sauvaire, M., *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* Université de Toulouse 2, et Université de Laval, thèse de doctorat non publiée, soutenue le 15-04-2013.

pour que l'appropriation ait quelque chance de se produire, de mûrir et aussi de s'inscrire dans la mémoire ? On peut citer, entre autres travaux que nous évoquerons, ceux consacrés au carnet de lecture⁴¹, permettant d'offrir aux élèves une trace de leur lecture en construction.

Enfin, sous l'impulsion notamment de Marie-José Fourtanier, de Brigitte Louichon, et d'Annie Rouxel, la communauté de chercheurs a posé les bases d'une réflexion sur les traces laissées dans la mémoire par l'appropriation des œuvres littéraires et sur les liens entre appropriation personnelle, appropriation d'une culture plus consensuelle, et conditions concrètes de la lecture⁴².

Nous inscrivons notre recherche à la croisée de ces trois champs de réflexion. Avant de décrire notre propre cheminement de recherche, arrêtons-nous sur la notion de sujet. En effet, à qui s'adresse-t-on dans un contexte scolaire ? Comment appréhender ce sujet ? Comment le définir ? Nathalie Rannou pose ainsi la question :

[...] Qu'est-ce qu'un sujet ?

Et elle répond :

Un ensemble d'instances pensante, réflexive, émotive, marqué aussi par ses caractères sociaux, sexués, historiques. Il renvoie à un individu pétri d'héritages biographiques, géographiques, familiaux...et le tout imbriqué dans différentes communautés interprétatives, divers contextes successifs ou emboîtés.⁴³

Dans l'introduction de sa thèse, la chercheuse pose un présupposé très clair à partir duquel on peut définir le sujet lecteur à l'école : « la notion de sujet rappelle d'abord à l'écriture et à la lecture leur rôle d'actualisation du langage dans la parole »⁴⁴, remarque Nathalie Rannou, prenant appui sur le point de vue de Benveniste : « C'est dans, et par le langage, que l'homme se constitue comme sujet, parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'*ego* »⁴⁵. Nous faisons nôtre ce présupposé : l'élève que nous souhaitons sujet lecteur est d'abord un énonciateur, dont la parole a du prix, parce que cette parole lui permet d'advenir à lui-même, notamment

⁴¹ Ahr S., Joole P., (dir.), *De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le seconde degré*, Diptyque 25, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2013

⁴² Voir Louichon B., *La littérature après-coup*, Rennes, PUR, coll. « paideia », 2009, et Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « paideia », 2010.

⁴³ Rannou N., « Avant-propos », « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours », *Recherches & Travaux*, Grenoble, Ellug, 2013, p. 13

⁴⁴ Rannou N., *Le lecteur et son poème, Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁵ Benveniste E., « De la subjectivité dans le langage », *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Paris Gallimard, coll. « Tel », 1966, p. 259

par les expériences de lecture qu'il va vivre. À partir de la reconnaissance de la parole de l'élève, « auteur de sa parole », selon la belle expression de Dominique Bucheton⁴⁶, peuvent se déployer, en éventail, différents positionnements subjectifs : ils vont, comme on le verra, d'une écoute des retentissements de la lecture sur soi, à l'expression d'un point de vue personnel tourné vers autrui, ou encore à la construction d'un rapport personnel au savoir.

Mais ce sujet n'est pas seulement appréhendé de façon ponctuelle, dans l'instant de la transmission : il est également perçu dans une histoire. C'est aussi un être en devenir, « un sujet en action, un sujet mobile, dynamique, tourné vers l'usage qu'il peut faire des œuvres »⁴⁷, remarquent Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade et Catherine Mazauric. Les trois chercheurs précisent que « ce sujet lecteur n'est pas réductible à l'individu lui-même, mais qu'il exprime cet individu tel qu'il se manifeste lorsqu'il est engagé dans une lecture, et que s'opèrent, dans et par cette lecture, des refigurations de lui-même et du monde qui l'entoure »⁴⁸. Cette remarque a différentes implications : tout d'abord les traces d'appropriation que nous observerons dans les discours produits par les élèves ne seront jamais considérées comme un reflet d'eux-mêmes mais comme un « instantané », éclairant une relation en construction à une œuvre, à un patrimoine, à un savoir. La deuxième implication est la suivante : celui que nous appellerons dans notre thèse le « sujet lecteur possible » a le droit de se masquer, de s'inventer, de se dérober.

Enfin, ce sujet lecteur est un sujet didactique, tel qu'il a pu être défini par Yves Reuter et Isabelle Delcambre⁴⁹ : il s'inscrit dans une situation didactique déterminée, il est confronté aux finalités d'une discipline précise, dans un cadre scolaire.

Notre thèse s'est donné un double objectif : le premier a été de contribuer à une réflexion théorique sur l'appropriation des œuvres littéraires par le lecteur. Le deuxième a été d'ordre praxéologique : nous avons souhaité réfléchir à des solutions pour rendre

⁴⁶ Bucheton D., « Devenir l'auteur de sa parole », communication prononcée lors de l'Université d'été « Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole », 12/17 juillet 2000. [Pdf] disponible à l'adresse suivante : www.langages.crdp.ac-creteil.fr/.../pdf/.../parole_bucheton_109870.pdf

⁴⁷ Fourtanier M.-J., Langlade G., Mazauric C., « Cartographie des concepts convoqués dans une approche de la lecture littéraire », document non publié, p.10.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Delcambre I., « Du sujet scripteur au sujet didactique », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, *Le Français aujourd'hui*, n°153, juin 2007, Paris, Armand Colin, Afef, p.11-12.

aux élèves cette appropriation plus facile qu'elle ne l'est actuellement dans le système scolaire français, en particulier en classe de seconde.

À travers le volet théorique de cette recherche, nous avons tout d'abord tenté de cerner la notion d'appropriation, de comprendre à quoi ce terme, très souvent utilisé⁵⁰, pouvait renvoyer. Nous avons ainsi accompli un parcours en plusieurs étapes : dans un premier temps, nous nous sommes intéressée à la réponse apportée à la problématique de l'appropriation par l'herméneutique contemporaine. Nous nous sommes ensuite penchée sur son rôle dans l'acte de lecture, que ce dernier s'inscrive dans une relation critique ou bien qu'il émane du lecteur empirique.

Dans un deuxième temps, nous avons réfléchi au sens du mot « appropriation » dans une perspective psychologique ou anthropologique : que signifie ce terme quand on l'utilise pour décrire les bénéfices de la lecture ? Que peut-on *s'approprier* d'un livre ?

Ce processus si personnel, tellement lié aux lectures singulières de lecteurs particuliers, pouvait-il vraiment devenir l'objet d'une recherche globale ? Étudier ce processus supposait de définir des espaces discursifs, offrant la possibilité d'observer des traces d'appropriation personnelle. Nous avons aussi tenté de définir les « gestes appropriatifs » à l'œuvre derrière ce processus intérieur, et se manifestant dans des discours tournés vers autrui.

Nous avons ensuite interrogé cette notion en regard des attentes de l'Institution scolaire : comment cette dernière prend-elle en compte une expérience certes singulière, certes difficile à décrire, mais essentielle pour tous les lecteurs ? Nous avons conclu notre réflexion théorique en présentant les difficultés propres à la classe de seconde, ainsi que les réponses apportées par la didactique de la littérature, et enfin nos propres choix.

Le parcours de recherche que nous présentons ensuite s'enracine dans notre pratique d'enseignante. Nous décrivons et analysons cinq expériences visant à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves pour prendre possession des œuvres littéraires. Les expériences évoquées n'offrent, comme on peut s'en douter, que des réponses très partielles à la problématique de l'appropriation, telle que nous la présentons dans la réflexion théorique.

⁵⁰ Dans la sphère didactique, mais aussi dans les théories littéraires, dans les théories de la lecture, en psychologie, en anthropologie.

De 2008 à 2013, nous avons mené une recherche exploratoire dans différentes classes de seconde, dont nous étions le professeur de français. La transmission de la littérature nous a paru particulièrement intéressante à étudier en classe de seconde : il s'agit d'une transition entre le collège et les années consacrées à la préparation du baccalauréat, et, en français, cette dernière année sans examen offre à l'enseignant une grande liberté dans le choix des lectures. Elle correspond par ailleurs chez les élèves à un âge charnière, au cours duquel ils peuvent théoriquement se tourner vers des œuvres classiques difficiles, qui leur étaient inaccessibles auparavant, et s'intéresser à la littérature contemporaine pour adultes. Pour ces raisons, la seconde, dont nous avons une grande expérience en tant qu'enseignante, nous a toujours paru être une étape ouverte à tous les possibles dans la construction d'une relation durable à la littérature.

Nous avons choisi de partir des difficultés concrètes que nous rencontrions auprès de nos élèves dans la transmission de la littérature. Nous avons identifié quatre obstacles majeurs compromettant, selon nous, cette transmission, et empêchant, à terme, l'appropriation personnelle des œuvres, à laquelle l'enseignement de la littérature entend contribuer. Ces quatre obstacles concourent également à créer, nous semble-t-il, l'inconfort intellectuel que ressentent de nombreux enseignants de français.

La première difficulté réside dans l'extrême hétérogénéité de niveau des élèves qui arrivent en seconde. Du fait de classes chargées, on réserve souvent à ces élèves très divers un accueil indifférencié. Pourtant, comment permettre à chacun de s'approprier des œuvres nouvelles, si on dispense un discours uniforme, sans prendre en compte la variété des parcours et des relations à la lecture, masquée par la dynamique globale du groupe classe ?

Deuxième difficulté : l'enseignant de français se heurte, dans l'ensemble, à une grande indifférence de la part des lycéens, et à une faible implication dans l'étude. La passivité d'un élève est-elle compatible avec l'appropriation des œuvres ?

Troisième difficulté : l'institution scolaire ne prévoit pas d'accompagnement de la mémoire de l'élève, dans l'après-coup de la lecture ; au terme d'une étude, l'enseignant se pose la question suivante : dans quelle mesure tous les élèves de la classe ont-ils la liberté de garder – ou de ne pas garder - l'œuvre étudiée sur les rayonnages de leur « bibliothèque intérieure »⁵¹ ?

⁵¹ Bayard, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Editions de minuit, coll. « Paradoxe », 2007.

Enfin, la quatrième difficulté provient du décalage observé entre les enthousiasmes manifestés par les élèves pour des lectures d'œuvres contemporaines, et leur peu d'appétence pour la lecture d'œuvres classiques. Comment espérer une appropriation personnelle des œuvres classiques, si on la tient à l'écart d'une relation active et épanouissante à la lecture ? Le lycée peut-il se contenter de laisser dans la mémoire des élèves des îlots de souvenirs austères, coupés d'une pratique courante de la lecture, tournée quant à elle vers la participation et les émotions ? Peut-il maintenir l'opposition entre lecture et littérature ? L'Institution scolaire offre une réponse ambiguë à cette question. Au lycée en tout cas, les lectures pleinement « heureuses » sont comme tenues à distance. Si, dans les *Instructions officielles* du collège il est écrit que la lecture cursive « contribue à l'acquisition d'une culture personnelle [...] », « permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales » et « facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques »⁵², rien de tel au lycée : introduites et valorisées dans les programmes de 2001, les lectures cursives d'œuvres contemporaines, susceptibles de marquer les élèves et de leur donner le goût de la lecture, apparaissent mineures dans les programmes de 2010, par rapport aux objets d'études centrés sur des œuvres patrimoniales⁵³. Au lycée, la lecture cursive a pour objectif principal de contribuer à former une culture⁵⁴. Ces quatre obstacles ont rejoint un constat sans doute plus subjectif qu'il conviendra de légitimer : l'impression, souvent ressentie en classe, ou au moment de l'entretien oral de l'épreuve anticipée de français, que la transmission de la littérature, telle qu'elle se déroule actuellement, parvient mal à « éveiller » les consciences, à susciter des ébranlements éthiques ou philosophiques susceptibles d'inciter les élèves à passer du « texte à l'action »⁵⁵.

Prenant appui sur les propositions de la didactique de la littérature, nous avons conçu, de 2008 à 2013, des expériences pour tenter d'apporter des solutions à ces difficultés. Dans notre étude, nous avons présenté ces expériences sur une ligne du

⁵² Ministère de l'Éducation Nationale, programmes de français au collège p.3 disponibles à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Français>

⁵³ S'il est « vivement recommandé de faire lire aux élèves, dans le cadre des groupements de textes ou dans celui des projets culturels de la classe, des textes appartenant à la littérature contemporaine », on a l'impression que ces lectures sont conçues comme un « surcroît » facultatif, qui ne doit pas voler du temps aux lectures plus sérieuses.

⁵⁴ Voir les propositions de J.-F. Massol (dir.), *Œuvres intégrales pour le lycée ; genres et titres contemporains*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2000.

⁵⁵ Selon l'expression de Paul Ricoeur, pour qui le passage du « texte à l'action » constitue le stade ultime de l'appropriation. *Du texte à l'action*, *op. cit.*

temps, le temps de la construction idéale du sujet lecteur, et non dans celui de leur réalisation effective : la première expérience a visé à accueillir l'élève dans le passé de sa relation à la lecture, la deuxième à développer son implication dans le présent de l'étude. La troisième et la quatrième ont envisagé les prolongements dans la mémoire personnelle de l'élève des œuvres classiques étudiées, ainsi que des lectures cursives. La cinquième expérience a eu pour objectif de réfléchir aux moyens de déclencher un événement de lecture en classe, afin de provoquer chez les élèves un questionnement d'ordre éthique. Ces expériences n'ont toutefois pas été menées successivement : elles ont souvent été réalisées conjointement et ont alterné avec des retours du côté de la théorie.

Nous avons recueilli auprès des élèves, au cours de chaque étape, ce que nous avons proposé d'appeler des « écrits appropriatifs » selon des modalités que nous précisons. Le point commun entre toutes ces productions très diverses dans leur facture est le suivant : nous avons tenté, à chaque fois, de susciter chez les élèves une prise de parole impliquée, et de les placer dans un rapport subjectif essentiel et existentiel aux œuvres littéraires. Nous avons ensuite entrepris une analyse qualitative de ces écrits, en les comparant entre eux, en relevant ce qui pouvait les rapprocher ou les différencier, à la lumière de critères que nous avons précisés à chaque fois. Nous avons utilisé pour cette analyse des outils existants, ou bien nous en avons créé d'autres.

Puisqu'il s'est agi, dans nos classes, de donner la parole à nos élèves, nous avons fait le choix, pour la présente étude, de les citer abondamment, afin qu'on entende leur voix ici aussi. Pour ne pas rendre la lecture trop fastidieuse, nous avons préféré corriger les fautes d'orthographe, sans toucher à la syntaxe ou aux éventuels néologismes. On trouvera dans le développement de cette recherche les écrits des élèves exactement tels qu'on peut les entendre si on les lit à haute voix. La version originale des textes cités intégralement se trouve presque toujours dans le volume des annexes⁵⁶.

Notre recherche comporte des limites qu'il nous faut aborder dès à présent.

La première limite est celle des résultats : les conclusions que nous présentons ne peuvent être considérées comme des résultats *stricto sensu* puisque, travaillant à temps complet au lycée, il ne nous a pas été possible de mener des expériences analogues dans d'autres classes que les nôtres, ou dans des établissements scolaires différents. Les élèves avec lesquels nous avons travaillé ne sont pas nécessairement représentatifs de la

⁵⁶ Sauf les écrits trop pâles pour être scannés.

population lycéenne française. Par ailleurs, il s'agissait de nos propres élèves : la relation humaine que nous entretenions avec eux a pu interférer dans nos analyses.

Nous avons, en outre, complètement occulté de notre réflexion la question de l'évaluation, même si certains travaux présentés ont été évalués, selon des critères que nous présenterons. Nous avons fait ce choix parce que cette question imposait un autre niveau de recherche qu'il était impossible d'ajouter, dans la mesure où notre réflexion a beaucoup évolué sur ce point, et où elle n'est pas encore stabilisée. Certaines appréciations ou évaluations faites des écrits des élèves au début de notre recherche, ne correspondent plus à notre réflexion actuelle.

Nous avons également laissé à l'écart l'analyse de l'oral et des échanges collectifs, même si nous faisons nôtres les conclusions de différents chercheurs sur le rôle des pairs et de l'échange intersubjectif⁵⁷. La première raison est liée aux conditions de la recherche : enquêtant sur l'appropriation des œuvres littéraires par nos propres élèves, il nous était difficile de nous dédoubler, pendant les cours, de mener par exemple un débat interprétatif, tout en observant et en consignait les réactions de la classe. Dans la mesure où les conditions matérielles de la recherche ne permettaient pas l'analyse de l'échange intersubjectif, nous avons préféré nous concentrer sur les productions subjectives individuelles. La seconde raison correspond à un choix peut-être plus profond : nous souhaitons réfléchir à des solutions permettant à l'enseignant de revenir, en marge du cours collectif, et aussi dans la marge des écrits, à l'élève singulier, habituellement pris dans un groupe de trente-cinq, avec ses difficultés propres. Si l'on veut donner la parole à l'élève, il est alors important de penser aux possibilités d'un véritable « accompagnement personnalisé » dans le processus de l'appropriation. Notre étude aimerait contribuer à une réflexion sur ces possibilités. Chaque expérience proposée a tenté de répondre à la question suivante : comment l'enseignant peut-il, sur cette difficile question de l'appropriation des œuvres littéraires, être présent à la fois pour tous et pour chacun ?

Ces limites posées, nous devons également signaler quels ont été les bénéfices de cette situation de recherche particulière : nous avons travaillé sur un temps assez long, en faisant mûrir notre projet. Nous avons pu observer les changements qui survenaient dans notre manière d'enseigner. Cela nous a permis d'amorcer une réflexion sur les

⁵⁷ Nous pensons notamment aux conclusions de Marion Sauvairé, thèse de doctorat citée *supra*.

gestes professionnels nouveaux qu'une place laissée à l'appropriation personnelle des œuvres par les élèves entraînait dans notre pratique d'enseignante⁵⁸.

De plus, nous avons eu en permanence à l'esprit les difficultés concrètes qui se présentent au professeur de français dans le secondaire : les propositions de « solutions » esquissées dans cette recherche ont toujours été expérimentées dans la plus grande conscience des réalités du « terrain ». Il nous est souvent arrivé de renoncer à certaines idées pourtant séduisantes quand nous les jugions totalement utopiques. Nos analyses ont sans doute profité aussi de notre bonne connaissance des élèves évoqués, dont nous avons pu suivre le parcours au-delà de la seconde.

Ainsi, même si ce n'est pas sa vocation première, cette thèse peut aussi être lue comme un témoignage qui instruirait une meilleure connaissance du métier de professeur de français dans le secondaire, avec ses difficultés, ses interrogations, et ses intuitions.

⁵⁸ Nous abordons cette question dans la synthèse.

Première partie :
l'appropriation de l'œuvre
littéraire d'un point de vue
théorique

Introduction

L'appropriation : une expérience familière

Tentons, pour commencer, de décrire l'expérience empirique de l'appropriation de l'œuvre littéraire : une expérience doublement énigmatique, par la relation qui se noue entre l'œuvre et le lecteur, par la nature de ce qui devient la « propriété » de ce dernier. Si, dans son for intérieur, tout lecteur sait à quelle expérience empirique renvoie cette expression, utilisée de façon métaphorique, force est de constater qu'une telle transaction intime, qu'aucun acte de propriété ne vient entériner, est bien énigmatique et difficile à décrire, contrairement à l'acquisition de biens matériels à laquelle l'expression est majoritairement destinée. On a une perception intuitive, confuse, souvent plus affective que rationnelle de l'appropriation de l'œuvre littéraire.

Comment décrire ce lien très particulier qui unit le lecteur à certaines œuvres littéraires : une présence dans la mémoire, un savoir qui ne se réduit pas à des connaissances et n'est jamais ni totalement acquis ni clos, un rapport de familiarité qui n'exclut pas la perception de l'altérité et de l'étrangeté, un amalgame hétéroclite de mots, d'images, d'idées, et de souvenirs liés aux circonstances de la lecture ?

Au départ : un sujet

L'appropriation concerne toujours le lien qu'un sujet entretient avec une œuvre spirituelle, un sujet qui, comme nous le verrons, appelle d'une manière ou d'une autre à lui l'œuvre qu'il s'appropriera, la fonde à ce qu'il est, la marque de son empreinte, se laisse transformer par elle.

Et de fait, ce processus est exclusif : personne ne peut le faire à la place du lecteur. Il est lié aux limites et aux capacités d'un individu singulier : ses propriétés intellectuelles sont tout entières dépendantes de ses capacités, encloses dans sa mémoire et soumises à ses aléas, et elles disparaissent avec lui⁵⁹. L'appropriation n'est pas transmissible. Ce processus passe par le sujet, et nulle part ailleurs. L'absorption du texte par le lecteur peut d'ailleurs faire penser à une véritable incorporation / assimilation au sens physiologique du terme, d'autant plus qu'elle se passe par le « corps lisant » : le corps

⁵⁹ Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), pp.3-6, 1979.

s'empare du livre, les yeux lisent, la mémoire retient et assimile, l'esprit se nourrit... L'appropriation est liée au corps. Enfin, elle s'inscrit dans l'histoire du sujet. Elle coûte du temps, demande un investissement intérieur. Ce lecteur empirique, comme sujet à l'origine de l'appropriation, n'est jamais stabilisé. S'approprié-t-on les textes deux fois de la même manière ? Ce sujet, que nous définirons plus précisément, est volatil.

Accointance secrète

Le bien approprié semble en effet entretenir une secrète correspondance avec le lecteur (nous aurons l'occasion de revenir sur ce point), un lien de familiarité comme antérieur à la lecture. On s'approprié une œuvre qui ne fait pas partie de soi-même, qui est d'abord hors de soi, et avec laquelle on entretient une relation d'extériorité. Mais cette extériorité ne peut être complète : on retrouve d'une certaine manière, dans le cas de l'appropriation de l'œuvre littéraire, le problème soulevé par Platon dans le *Ménon* sur le paradoxe de la connaissance⁶⁰. Si l'on ne connaît pas du tout ce que l'on cherche à connaître, on ne le connaîtra jamais, car on ne saura pas où le chercher. Inversement, si l'on connaît déjà quelque chose, il n'y a pas à chercher à le connaître. Un individu ne peut pas s'approprier ce qui est totalement étranger à sa nature. Dans le cas de l'œuvre littéraire, peut-on s'approprier une œuvre qui serait complètement étrangère à ses goûts, à ses préoccupations et aspirations, à son identité ?

Et de fait, il y a, dans le processus d'appropriation, la reconnaissance par le lecteur de quelque chose qui lui irait et lui correspondrait. Bernard Pingaud utilise la double métaphore de l'habitat et du vêtement, pour rendre compte de cette expérience qui conjugue à la perception de la familiarité et celle de l'étrangeté :

Toute lecture, si docile qu'elle se veuille, implique un effort de compréhension qui, lui-même, s'appuie sur une expérience personnelle. Nous n'aimerons un roman que si nous avons l'impression – tout illusoire, bien sûr – d'y pénétrer, de l'habiter, de le re-vivre du dedans.

⁶⁰ Platon, *Ménon*, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, éd. et trad. Robin L., et Moreau M. J., p. 528. Mén. : Et comment chercheras-tu, Socrate, ce dont tu ne sais absolument pas ce que c'est ? Laquelle en effet, parmi ces choses que tu ignores, donneras-tu pour objet à ta recherche ? Mettons tout au mieux : tomberais-tu dessus, comment saurais-tu que c'est ce que tu ne savais pas ? Soc. : Je comprends, Ménon, à quoi tu fais allusion. Aperçois-tu tout ce qu'il y a de captieux dans la thèse que tu me dérites, à savoir que, soi-disant, il est impossible à un homme de chercher, ni ce qu'il sait, ni ce qu'il ne sait pas ? Ni, d'une part, ce qu'il sait, il ne le chercherait en effet, car il le sait, et, en pareil cas, il n'a pas du tout besoin de chercher ; ni, d'autre part, ce qu'il ne sait pas car il ne sait pas davantage ce qu'il devra chercher.

Vêtement que nous endossons, si bizarres qu'en soient les mesures, les ornements, l'usage, il faut encore que nous puissions nous déguiser avec.⁶¹

Ces images, qui suggèrent bien l'idée d'une reconnaissance et d'une correspondance ne disent-elles pas également que la relation réussie avec l'œuvre, prélude à une authentique appropriation, est toujours la réponse à un désir plus ou moins confus, à une quête plus ou moins formulée ?

On sait par ailleurs que ce processus à l'œuvre requiert la participation active du lecteur, et puise dans ses ressources propres, comme le précise ce même romancier et théoricien :

Une sorte de transaction muette s'opère donc, chaque fois que je lis un livre, entre ce livre et moi : je lui demande de m'entraîner là où il veut aller, je m'abandonne à son mouvement propre, j'accepte d'avance son étrangeté ; et en même temps, je lui demande de s'ouvrir à ma propre expérience, où je puise toutes les ressources nécessaires pour m'adapter à lui et sans le support de laquelle, me restant totalement incompréhensible, il cesserait pour moi d'être un livre.⁶²

En cela l'appropriation se distingue d'une simple mémorisation. On peut certes acquérir des connaissances sur une œuvre littéraire : mais l'appropriation implique une relation de proximité, de familiarité avec l'œuvre, qui dépasse la simple maîtrise de connaissances la concernant. L'œuvre que l'on s'approprie participe à la construction de son identité, dont elle devient constitutive. Comme toute appropriation de biens spirituels, l'appropriation de l'œuvre littéraire comporte l'idée d'alliage et de fusion. Elle va de pair avec une appropriation de soi et sous-tend une réponse à la question : comment être ?

Faire sien : mettre du sien

On sait également combien le fait de « faire sien » requiert de mettre du sien, de façon plus ou moins active et volontariste. C'est ce que suggère le chercheur Bertrand Gervais :

Lire est une occupation. C'est-à-dire non seulement une activité, ce à quoi on consacre temps et énergie, mais encore et surtout un acte d'appropriation. Lire un texte, c'est occuper son territoire. Cela exige d'abord de partir en reconnaissance, d'en explorer les limites et les frontières ; et il faut ensuite l'habiter, en exploiter la surface. Une telle métaphore, tout de même usuelle, fait des textes un sol, un espace à arpenter, à défricher. Elle suggère que le texte n'offre rien d'emblée, qu'il ne se donne pas au lecteur qui n'aurait qu'à le cueillir intact, tel un fruit mûr ; au contraire, qu'il ne se livre qu'à partir du moment où il a été saisi, travaillé comme une terre meuble. Lire, c'est s'emparer d'une place qui doit être aménagée. C'est occuper un terrain

⁶¹ Pingaud, B., *L'expérience romanesque*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », Paris, 1983, p. 14.

⁶² Pingaud, B., *ibid.*, p 14

qui, si l'on peut dire qu'il a été préparé, doit encore être loti, soumis à des échafaudages de toutes sortes. Littéraires, imaginaires.⁶³

Les verbes de mouvement « occuper », « partir en reconnaissance », « explorer », « arpenter » évoquent une dilatation de soi et de ses facultés dans l'espace du texte, tandis que les verbes liés à l'idée de travail « exploiter », « défricher », « saisir », « travailler » inscrivent le processus dans la durée. On peut placer en miroir à la citation de Bertrand Gervais ces propos de Georges Poulet :

Comment ai-je pu ouvrir si complètement ma pensée à ce qui d'ordinaire s'en trouve exclu ? [...] Je sais seulement que, en lisant, je perçois dans mon esprit une foule d'idées qui s'y sont installées comme chez elles. Sans doute ce sont encore des objets : des images, des notions, des mots, donc des objets de ma pensée [...] dans le monde intérieur où se jouent, comme des poissons dans un aquarium, mots, images et idées, ces entités mentales ont besoin pour exister, du logis que je leur procure ; elles dépendent de ma conscience.⁶⁴

L'investissement « spatial », dans l'espace des pages qui s'offrent au lecteur, se conjugue à un investissement temporel. L'appropriation lui demande du temps, s'inscrit dans le temps de sa vie et disparaît avec lui.

Un bien insaisissable

Si ce processus est énigmatique par la part du sujet qu'il sollicite, il l'est aussi par la nature de ce qui devient propriété. La métaphore met également en lumière certaines caractéristiques du résultat obtenu : la connaissance et le lien de familiarité entretenu avec l'œuvre, l'aisance et la liberté avec lesquelles on s'autorise à circuler en elle, à la piller, à la transformer, le sentiment de détenir des droits sur elle, comme celui de pouvoir en parler, l'impression d'en être le garant, d'être apte à la transmettre. Pourtant, ce bien qui s'est offert à la curiosité du lecteur, et s'est peut-être inscrit dans sa bibliothèque intérieure, se dérobe à la pleine possession : comme nous l'avons dit, l'acquisition du livre, sa manipulation concrète ouvriront la voie vers la possession spirituelle de son contenu, sans que ce contenu soit jamais acquis une fois pour toutes. Ce bien restera insaisissable et sujet à transformation.

Cette « propriété » se caractérise par son caractère mobile, changeant, évanescent, évoluant sous l'effet conjugué du temps, de la mémoire et de l'oubli, des autres expériences de lectures, de la rencontre avec d'autres lecteurs. On peut imaginer des

⁶³ Gervais B., « Sans fin, les terres. *L'occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lectures », *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, Paris, INRP, 2002, p. 37.

⁶⁴ Poulet, G., *La Conscience critique*, Paris, José Corti, 1971, p. 278.

appropriations fugitives, volatiles, et éphémères. Personne n'est obligé de tout retenir en soi.

Par ailleurs, cette propriété appartient à tous, elle est donc « ouverte à tous vents » : l'appropriation de l'œuvre, pour intime et secrète qu'elle puisse être, comme on le verra, a toujours pour entourage l'appropriation que d'autres lecteurs ont pu ou pourront accomplir. Elle s'ouvre nécessairement à l'intersubjectivité. Les autres, s'emparent eux aussi de l'œuvre, la revivifient, lui redonnent peut-être de l'éclat, en font l'objet d'un discours, parfois d'un rapport de force ou d'un affrontement, l'actualisent à leur manière, la détournent, la réécrivent...

Bien curieux processus que celui de l'appropriation de l'œuvre littéraire : un acquéreur sollicité au plus profond de lui-même, s'empare d'un bien qui ne se laissera jamais tout à fait posséder et qui pourtant deviendra peut-être, au fil du temps, un élément constitutif de son identité...

En posant les bases de notre réflexion, nous avons entrevu des « massifs » qui appartiennent à la problématique de l'appropriation et que nous ne pourrons pas arpenter. Nous les garderons néanmoins à l'horizon de notre recherche et nous les présentons rapidement ici, avant d'entrer dans notre parcours théorique.

Le propre de l'œuvre

Notre problématique pose indirectement la question du « propre » de l'œuvre littéraire. Le propre de l'œuvre nous échappera toujours. Quand bien même il existerait, indépendamment du sujet qui tente de le saisir (c'est la question posée par Ingarden⁶⁵, quand il cherche à établir une « anatomie de l'essence » de l'œuvre littéraire), on ne pourra pas y avoir accès autrement que par le filtre d'une conscience qui en prend connaissance. Au terme de son imposante réflexion sur l'œuvre d'art littéraire, abordée sous un angle phénoménologique, R. Ingarden paraît bien démuni pour définir « l'essence particulière » de l'œuvre littéraire et il définit son caractère paradoxal par une succession d'antithèses : l'œuvre littéraire « existe, elle vit et nous influence, elle enrichit notre vie de manière extraordinaire », elle « nous vaut des heures d'émerveillement et de descente dans les profondeurs abyssales de l'être » et pourtant « ce n'est qu'une formation ontologiquement hétéronome qui, au sens de l'être autonome, est pareille au néant ». Si on essaie de la saisir de manière théorique, elle se

⁶⁵ Ingarden R., *L'œuvre d'art littéraire*, L'Âge d'homme, Lausanne, [1930], 1983, p. 24

caractérise par « une complexité et une variété d'aspects qu'on a de la peine à embrasser », ce qui est contredit « dans le vécu esthétique », où l'on perçoit une unité qui ne laisse que transparaître cette complexité structurelle ». Son « être » paraît « totalement passif et semble subir sans défense toutes nos manipulations ; et pourtant, par ses concrétisations, elle provoque de profonds changements dans notre vie ; elle l'élargit pour élever au-dessus des platitudes du quotidien et lui prête un éclat divin – un « néant » - et tout de même un monde à part, merveilleux, ne dût il naître et être qu'à la faveur de notre bon vouloir »⁶⁶ .

La spécificité de l'appropriation du texte littéraire

En quoi l'appropriation de l'œuvre littéraire se distingue-t-elle d'autres textes non répertoriés comme littéraires ? Il est difficile d'identifier ce qui ferait la spécificité de l'appropriation du texte littéraire par rapport, par exemple, à l'appropriation d'un texte appartenant au domaine des sciences humaines. L'appropriation du texte littéraire fait appel de façon concomitante à plusieurs facultés. Elle est à la fois exercice de la pensée (mais cela vaut pour tous les textes, y compris non littéraires) et déploiement d'un imaginaire. Mais on pourrait objecter deux arguments : le phénomène de concrétisation, caractéristique du déploiement de l'imaginaire, existe aussi dans la lecture de textes non littéraires (la lecture d'un récit d'histoire par exemple). Par ailleurs, certains textes littéraires (parmi lesquels les textes argumentatifs notamment) ne font pas appel, ou alors de façon très ponctuelle et périphérique, à l'imagination du lecteur.

Historicité des conditions d'appropriation

Roger Chartier rappelle le fait qu'une approche phénoménologique de l'acte de lecture ne doit pas oublier « l'historicité du processus d'appropriation des textes » : il souligne notamment que plusieurs éléments contribuent à la production du sens, indépendamment du « monde du texte » et du « monde du lecteur » : la variation des supports matériels qui influe sur le sens de ce qu'on lit - « le même texte, fixe dans sa lettre, n'est pas le même si changent les dispositifs du support qui le transmet à ses lecteurs, à ses auditeurs ou à ses spectateurs⁶⁷ -, les « gestes des sujets lecteurs » et les « modalités concrètes de la lecture », les « structures, les dispositifs, les conventions » qui

⁶⁶ *Ibid.*, p. 316.

⁶⁷ Chartier R., « Lectures et lecteurs populaires », in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Histoire », 2001, p. 345.

entourent l'acte de lecture, la « communauté interprétative⁶⁸ » à laquelle appartient le lecteur et « que définit un même ensemble de compétences, d'usages, de codes et d'intérêts ». Nous garderons bien à l'esprit le fait que la lecture est une « pratique aux différenciations multiples »⁶⁹.

La dimension sociologique de l'appropriation

Nous n'aborderons que de façon périphérique l'appropriation des œuvres littéraires dans sa dimension sociologique. Pierre Bourdieu a montré⁷⁰ la manière dont ce « capital culturel » diffère d'autres propriétés : certaines propriétés s'acquièrent instantanément, le capital culturel, quant à lui, « suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur (elle ne peut en effet s'effectuer par procuration, pareille en cela au bronzage) ». Ce bien ne peut être tenu à distance ou à la périphérie du possesseur : « le travail d'acquisition est un travail du "sujet" sur lui-même (on parle de "se cultiver"). Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne", un habitus. Celui qui le possède a "payé de sa personne", et de ce qu'il a de plus personnel, son temps ». À la différence d'autres biens, « ce capital "personnel" ne peut être transmis instantanément (à la différence de la monnaie, du titre de propriété ou même du titre de noblesse) par le don ou la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange ». Et, comme nous l'avons remarqué précédemment, « il dépérit et meurt avec son porteur (avec ses capacités biologiques, sa mémoire, etc.). Cependant, Bourdieu rappelle aussi combien l'appropriation peut se faire de manière « totalement dissimulée et inconsciente »⁷¹ : dans l'appropriation telle que nous l'aborderons entre certainement le jeu des privilèges et des rapports sociaux. C'est un aspect que nous ne pourrions pas aborder de façon frontale dans cette recherche, faute de moyens d'investigation et faute de formation en sociologie.

⁶⁸ Expression de Stanley Fish, *op. cit.*

⁶⁹ Chartier R., *op. cit.*, p. 345-346

⁷⁰ Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), pp.3-6, 1979, « L'institution scolaire », p. 3-6

⁷¹ *Ibid.*

Chapitre I. L'appropriation de l'œuvre littéraire inhérente à la problématique de la réception du texte littéraire.

La notion d'appropriation appartient au domaine de la réception du texte littéraire, et plus largement, à celui de l'herméneutique⁷². Dans la tradition herméneutique, l'appropriation désigne ce que le lecteur retire, pour lui, pour sa gouverne personnelle, du texte qu'il a interprété. L'un des premiers penseurs à avoir essayé de théoriser l'effet qu'un texte produit sur son destinataire est, comme le rappelle Fitch, Johann Martin Chladenius, au XVIII^e siècle. Chladenius distingue la *compréhension immédiate* de la *compréhension médiate* :

[...] la compréhension immédiate surgit aussitôt des mots par le simple usage de l'attention, tandis que la compréhension médiate d'un passage n'a plus rien à voir avec les mots qui s'y trouvent, mais elle dépend de l'usage des facultés de notre âme, grâce auxquelles nous produisons en nous toutes sortes d'autres concepts et mouvements⁷³.

Chladenius emprunte à la tradition de l'herméneutique théologique le concept « d'application » (dans un sens très proche de celui que nous donnons à l'appropriation) et propose de l'utiliser pour tous les textes, juridiques, historiques, bibliques et littéraires. Il définit l'*application* ainsi :

La compréhension qu'un lecteur retire dès l'abord des mots d'un passage d'histoire est une partie seulement de sa compréhension parfaite. Notre âme, en effet, à cause de la faculté qui l'habite, commence aussitôt à utiliser le concept qu'elle a retiré des mots et à concevoir ainsi des pensées de toutes sortes [...] Les effets que peut produire notre âme, parce que nous avons lu et compris tel livre, s'appellent l'application du livre.⁷⁴

Le philosophe mesure les effets plus ou moins durables du texte sur le lecteur, la pleine réalisation de l'appropriation du texte étant à ses yeux sa « connaissance vivante » : l'effet de la lecture s'exerce dans l'ensemble de la vie, telle une conversion religieuse. Cette « connaissance vivante » représente « l'acquis permanent de la lecture, quoique cet acquis puisse être modifié par la suite lors de ses lectures ultérieures »⁷⁵.

Nous présenterons rapidement les apports de la réflexion herméneutique moderne à la prise en compte de l'appropriation du texte littéraire, notamment dans l'appréhension du processus de compréhension.

⁷² Fitch, *À l'ombre de la littérature*, *op.cit.*, p. 237-249

⁷³ Chladenius J. M., *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften (Introduction à l'interprétation juste des discours et des œuvres écrites rationnels)* 1742, cité par Szondi P., *Introduction à l'herméneutique littéraire : de Chladenius à Schleiermacher*, (1975), Paris, éditions du Cerf, coll. « Passages », 1989, I, p.24

⁷⁴ Cité par Szondi P., *op. cit.* I, 38 et par Fitch B. T., *op. cit.*, p. 241.

⁷⁵ Fitch, *op. cit.*, p.247.

Puis, nous montrerons que les théories de la lecture, marquées progressivement par la destitution de l'auteur et par la valorisation du lecteur, en renouvelant la réflexion sur l'interprétation du texte littéraire dans la démarche critique, posent également la question de l'appropriation. Enfin nous nous pencherons sur l'appropriation du texte littéraire par le lecteur empirique, telle qu'elle se manifeste au cours de l'acte de lecture. La réflexion herméneutique, les théories sur la lecture, mais aussi les apports de la phénoménologie et de la psychanalyse nous invitent à repenser les étapes de la lecture, depuis la découverte du texte jusqu'à l'envol dans la mémoire du lecteur sous un double aspect : à chaque étape de la lecture se posent d'une part la question de la participation active du lecteur *qui y met du sien*, et d'autre part, celle de la transformation de ce qu'il lit : il *fait sien*. Nous nous interrogerons plus particulièrement sur cette créativité du lecteur.

1 La notion d'appropriation dans la réflexion herméneutique

Rappelons tout d'abord brièvement les trois grandes acceptions que l'on peut donner à l'herméneutique au fil de l'histoire, en prenant appui sur la synthèse de Jean Grondin⁷⁶.

Dans son acception classique, l'herméneutique a désigné pendant longtemps l'art d'interpréter les textes sacrés ou canoniques, dans les domaines de la théologie, du droit et de la philologie. L'herméneutique a alors une « fonction auxiliaire »⁷⁷ : elle vient, essentiellement au moyen de préceptes et de règles issues de la rhétorique, au secours de l'interprétation quand cette dernière se heurte à des passages choquants ou ambigus.

Avec l'œuvre de F. Schleiermacher⁷⁸, puis surtout avec celle de W. Dilthey⁷⁹, l'herméneutique devient « une réflexion méthodologique sur la prétention de vérité et le statut scientifique des sciences humaines⁸⁰ ». Grâce à l'herméneutique, les sciences humaines tentent de se rapprocher de la rigueur méthodologique des sciences pures et expérimentales, alors en plein essor dans la deuxième moitié du XIX^e siècle.

La troisième acception est « née en réaction à cette intelligence méthodologique de l'herméneutique », et « prend la forme d'une philosophie universelle de l'interprétation⁸¹ ». Elle repose sur l'idée, qui sera développée par Heidegger, que « la

⁷⁶ Grondin, J., *L'herméneutique*, Puf, coll. « Que sais-je ? », [2006], 2011, pages 5 à 8

⁷⁷ *Ibid.*, p. 6

⁷⁸ Schleiermacher F., *Herméneutique*, Paris, Labor & Fides, 1988, Le Cerf, 1989.

⁷⁹ Dilthey, Œuvres 7, *Ecrits d'Esthétique*, trad. D. Cohn, E. Lafon, Paris, Le Cerf, coll. « Passages », 1995.

⁸⁰ Grondin, *op. cit.*, p. 7

⁸¹ *Ibid.*, p. 7

compréhension et l'interprétation ne sont pas seulement des méthodes que l'on rencontre dans les sciences humaines, mais des processus fondamentaux que l'on retrouve au cœur de la vie elle-même »⁸². Cette voie est ouverte par Nietzsche, puis par Heidegger⁸³, qui passe d'une « herméneutique des textes » à une « herméneutique de l'existence »⁸⁴, et qui influencera considérablement les travaux ultérieurs de Gadamer, de Jauss et de Ricoeur. En nous inspirant essentiellement des travaux de ces philosophes, nous voudrions souligner quatre apports essentiels de la réflexion herméneutique à la réflexion sur l'appropriation de l'œuvre littéraire. Les trois premiers correspondent aux trois définitions possibles de l'appropriation dans l'herméneutique moderne. Le quatrième nous amènera à l'idée de « désappropriation », spécifique à la pensée de Paul Ricoeur.

Ces quatre perspectives découlent toutes d'une vision renouvelée du processus de compréhension, sur lequel nous nous arrêtons un instant.

1.1 La compréhension au cœur du processus herméneutique

Dans l'herméneutique classique, la compréhension est l'aboutissement de l'interprétation. On interprète le texte afin de pouvoir le comprendre et « l'appliquer » à sa propre vie. L'acte herméneutique, comme le rappelle Gadamer, comporte traditionnellement trois éléments⁸⁵ : la *subtilitas explicandi*, ou interprétation, et la *subtilitas intelligendi*, ou compréhension proprement dite. Le piétisme ajoute la *subtilitas applicandi*, c'est-à-dire l'application, (proche de ce que nous entendons par « appropriation » au sens de « résultat »). Gadamer remarque que le mot « subtilitas [...] indique qu'on les conçoit moins comme des méthodes, dont on dispose, que comme une aptitude qui exige une finesse d'esprit particulière »⁸⁶.

Heidegger, dans la perspective d'une herméneutique de l'existence, puis Gadamer et Ricoeur inversent le processus, et placent la compréhension au cœur de la démarche herméneutique, tandis que l'interprétation en devient en quelque sorte l'expression,

⁸² *Ibid.*, p. 7

⁸³ Heidegger, *Etre et Temps*, Gallimard, NRF, coll. « bibliothèque de philosophie », [1927], 1986

⁸⁴ Grondin J., *L'Herméneutique*, *op. cit.*, p. 8

⁸⁵ Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. de l'allemand par E. Sacre, J. Grondin, P. Fruchon, G. Merlio, Paris, Seuil, coll. « L'ordre philosophique », [1960], 1996, p. 329

⁸⁶ *Ibid.*

l'explicitation⁸⁷ : « L'interprétation n'est donc pas un acte qui s'ajoute après coup et occasionnellement à la compréhension : comprendre, c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension », écrit Gadamer⁸⁸. Paul Ricoeur développe, pour sa part, ce qu'il appelle une « dialectique de la compréhension et de l'explication » qui se résout et s'explicité dans l'interprétation : « interpréter, c'est expliciter la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte »⁸⁹.

La compréhension est « la capacité de reprendre en soi-même le travail de structuration du texte »⁹⁰, « à faire ou refaire l'opération discursive porteuse de l'innovation sémantique »⁹¹ : le lecteur, dans un mouvement de proximité avec le texte, re-parcourt le chemin accompli par l'écrivain, il accède au supplément de sens délivré dans le récit par la mise en intrigue et l'agencement singulier des événements ; découvrant dans un texte une métaphore, il s'empare de la référence de second rang délivrée par l'image, qui lui permet d'accéder à une « essence plus profonde »⁹² de la réalité. L'explication, quant à elle, consiste « dans la mise au jour des codes sous-jacents à ce travail de structuration que le lecteur accompagne »⁹³. Compréhension et explication sont ainsi, selon Ricoeur, deux mouvements complémentaires, tressés l'un à l'autre, conjuguant, nous semble-t-il, intuition et démarche analytique, proximité et distance, recomposition et déconstruction :

La compréhension est plutôt le moment non méthodique, qui dans les sciences de l'interprétation, se compose avec le moment méthodique de l'explication. Ce moment précède, accompagne, clôture et ainsi enveloppe l'explication. En retour l'explication développe analytiquement la compréhension.⁹⁴

Il paraît très éclairant pour notre propos de préciser la manière dont l'herméneutique issue de la philosophie heideggerienne infléchit la réflexion sur l'appropriation.

⁸⁷ Comme le remarque Jean Grondin, Heidegger joue sur le double sens du mot « *die Auslegung* » : interpréter et expliciter, in *L'Herméneutique*, *op. cit.*, p. 37.

⁸⁸ Gadamer, *Vérité et méthode*, *op. cit.*, p. 329

⁸⁹ Ricoeur, P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Le Seuil, coll. « Points essais », [1986], 1998, p. 128

⁹⁰ *Ibid.*, p. 26

⁹¹ *Ibid.*, p. 26, « De l'interprétation »

⁹² *Ibid.*, p.129, « La fonction herméneutique de la distanciation »

⁹³ *Ibid.*, p. 37, « De l'interprétation »

⁹⁴ *Ibid.*, p. 201, « Expliquer et comprendre »

1.2 La pré-compréhension

Le premier apport décisif de l'herméneutique moderne dans la problématique de l'appropriation est le suivant : toute interprétation s'inscrit dans du déjà-là. Heidegger, puis les philosophes qui ont placé leur réflexion dans le sillage de la sienne, forgent tout d'abord le concept de « pré-compréhension ». Heidegger, comme le rappelle J. Grondin, voit moins dans la compréhension une intellection (*intelligere*) ou une connaissance, qu'un pouvoir, une capacité, un savoir-faire ou une habileté⁹⁵. Il se réclame à cet égard de la traduction allemande *sich auf etwas verstehen* qui veut dire « s'y entendre à quelque chose », « en être capable ». Le « se comprendre à » est ici un verbe pronominal, qui m'implique dans son exercice, car c'est toujours une « possibilité » de moi-même qui se déploie, qui se risque aussi, dans la compréhension »⁹⁶. Par ailleurs, Heidegger rompt avec l'idéal d'une « tabula rasa » de la compréhension, défendu notamment par Dilthey⁹⁷. Pour Heidegger, la compréhension est toujours précédée d'une pré-compréhension, et elle est dotée d'une triple structure⁹⁸. Elle possède :

- un « pré-acquis » (*Vorhabe*), un horizon à partir duquel elle se comprend ;
- une « pré-vision » (*Vorsicht*), car elle s'effectue dans une certaine intention ou une certaine visée ;
- Une « pré-saisie » (*Vorgriff*) puisqu'elle se déploie au sein d'une conceptualité qui anticipe ce qu'il y a à comprendre et qui n'est peut-être pas innocente⁹⁹.

Ainsi, pour Heidegger, « je comprends toujours à partir de mon existence ».

Rudolf Bultmann, s'inspirant de cette idée de Heidegger selon laquelle toute compréhension « objective » est impossible, et pour qui comprendre, c'est toujours être mû par certaines anticipations, souligne, lui aussi, la façon dont la compréhension est toujours fondée sur la précompréhension de l'interprète, qui s'enracine dans la vie de celui qui comprend :

Une compréhension, une interprétation est donc [...] toujours orientée par une question déterminée, par une visée précise. Cela implique qu'elle n'existe jamais sans une présupposition

⁹⁵ Heidegger, *Être et Temps*, Gallimard, NRF, coll. « bibliothèque de philosophie », [1927], 1986, p. 187.

⁹⁶ Grondin, J. *L'Herméneutique*, Paris, PUF, *Que sais-je ?*, 2011, p. 36.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 36

⁹⁸ Heidegger, *op. cit.*, p. 189

⁹⁹ J. Grondin, *op. cit.*, p. 38, Heidegger : *Être et Temps*, *op. cit.*

ou, pour parler plus exactement, qu'elle est toujours guidée par une précompréhension de la chose sur laquelle elle interroge le texte.¹⁰⁰

Le philosophe va même, nous semble-t-il, un peu plus loin, en ajoutant que la précompréhension de l'interprète fonde la dynamique de l'interprétation qui résultera, en quelque sorte, d'un alliage entre le déjà-là propre au lecteur et les éléments du texte qui font écho à ce déjà-là, et le révèlent :

L'interrogation de fond procède d'un intérêt qui est fondé dans la vie de celui qui questionne. La présupposition de toute interprétation compréhensive est que l'intérêt dont nous parlons est de manière ou d'une autre vivant dans le texte à interpréter et fonde la communication entre ce dernier et l'interprète¹⁰¹.

Heidegger, Bultmann, qui évoque la « compréhension participative » (*teilnehmendes Verstehen*) et Gadamer en appellent à une prise de conscience par le lecteur de la précompréhension qui guide, peut-être à son insu, sa démarche. Ils proposent de faire ressortir ces structures d'anticipation, de les élucider, afin de mesurer ce qu'elles impliquent, et la manière dont elles influent sur l'interprétation. Loin de devoir être éliminée, cette précompréhension doit être élaborée pour elle-même, confrontée au texte, être mise en question par lui :

Il ne s'agit pas d'éliminer la précompréhension mais de l'élever au niveau conscient.¹⁰²

C'est également le point de vue de Gadamer, pour qui une compréhension dépourvue de préjugés n'existe pas. Gadamer évoque une réception du texte qui procède d'un double mouvement, très intéressant nous semble-t-il dans la perspective didactique qui est la nôtre. Il insiste à la fois sur la construction d'une disponibilité indispensable pour accueillir le texte :

Qui veut comprendre un texte refuse de s'en remettre au hasard de sa pré-opinion propre, qui le rendrait sourd, avec la cohérence et l'obstination la plus extrême, à l'opinion du texte, - jusqu'à ce qu'on ne puisse plus lui faire la sourde oreille et qu'il élimine la compréhension prétendue. Comprendre un texte, c'est au contraire être prêt à se laisser dire quelque chose par ce texte. Une conscience formée à l'herméneutique doit donc être ouverte à l'altérité du texte.¹⁰³

Mais cette disponibilité n'est pas une page blanche, vierge, que le lecteur ouvrirait en lui, elle doit reposer sur la prise en compte par le lecteur de son univers propre :

¹⁰⁰ Bultmann, R., *Le problème de l'herméneutique « Foi et Compréhension »*, t.1, Paris Le Seuil [1950], 1970, p. 604/605.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*, p. 618.

¹⁰³ Gadamer, *Vérité et méthode, op. cit.*, p. 290

[...] une telle réceptivité ne présuppose ni une « neutralité » quant au fond, ni surtout l'effacement de soi-même, mais inclut l'*appropriation* qui fait ressortir les préconceptions du lecteur et les préjugés personnels. Il s'agit de se rendre compte que l'on est prévenu, afin que le texte lui-même se présente en son altérité et acquière ainsi la possibilité d'opposer sa vérité, qui est de fond, à la pré-opinion du lecteur.¹⁰⁴

C'est comme si l'interprète était invité à créer un espace intérieur de réception, dans la pleine conscience des matériaux personnels mobilisés pour élaborer cet espace. Il est par ailleurs éclairant de noter que, pour Gadamer, l'appropriation est à envisager dès ce moment d'accueil du texte en soi.

La rencontre entre le texte et le lecteur, qui s'inscrit et s'enracine donc dans « le cadre général de compréhension qui conditionne la lecture »¹⁰⁵, a été définie par Jauss comme « horizon d'attente ». Cet « horizon » collectif et individuel, comporte d'abord, les représentations qui se rattachent à telle ou telle œuvre, liées à « la connaissance que le public a du genre d'appartenance de l'œuvre, l'expérience littéraire héritée des lectures antérieures (qui ont familiarisé le public avec certaines formes ou thèmes) et la distinction en vigueur entre langage poétique et langage pratique »¹⁰⁶. Mais cette « précompréhension du lecteur » inclut également « les attentes concrètes (du lecteur) correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient, aussi bien que par son histoire individuelle. Il n'est guère besoin d'insister sur le fait qu'à cet horizon d'attente concernant le monde et la vie sont intégrées aussi déjà des expériences littéraires antérieures »¹⁰⁷. La métaphore panoramique de l'horizon laisse penser à une attente prédéfinie certes, mais indéfinie. Or la découverte d'une œuvre peut aussi participer d'une quête personnelle beaucoup plus précise, répondre à un désir propre au lecteur.

1.3 La « fusion des horizons », la médiatisation entre passé et présent

Le deuxième changement qui s'opère dans l'herméneutique moderne, et intéresse notre problématique de l'appropriation, se trouve dans une redéfinition des finalités de l'interprétation, et de l'apport de l'herméneute. L'interprétation est une actualisation du texte qui a une valeur dans le présent, pour le présent. Il ne s'agit pas de se couper de l'horizon du présent pour reconstituer l'horizon du passé, dans une illusoire objectivité,

¹⁰⁴ Gadamer H. G. *op. cit.*, p. 290.

¹⁰⁵ Jouve Vincent, *La Lecture*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « Contours littéraires », 2006, p. 17.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 17.

¹⁰⁷ Jauss *Pour une esthétique de la réception*, trad. Française C. Maillard, Paris, Gallimard, coll. « TEL », [1974], 1978, p. 284

car l'interprète, qu'il le veuille ou non, nous l'avons vu, y met toujours du sien, de ses interrogations et de celles de son époque, de ses préjugés, et il y met de son langage. Cette interprétation est également toujours tributaire de « la situation historique » dans laquelle prend place la démarche herméneutique, du « cours objectif de l'histoire »¹⁰⁸ :

Toute époque comprend nécessairement à sa manière le texte transmis, car ce texte fait partie de la totalité de la tradition à laquelle elle prend intérêt quant au fond, et dans laquelle elle cherche à se comprendre elle-même.¹⁰⁹

A partir de ce constat, Gadamer, Jauss puis Ricoeur, ont développé l'idée d'une dialectique « de la question et de la réponse ». Toute œuvre, au moment où elle est actualisée, répond à une question du public qui l'actualise. Cette question peut évoluer au fil des époques. Une œuvre qui n'est plus actualisée, est, selon Gadamer, une œuvre qui ne pose pas de question aux lecteurs.

La tradition littéraire est une dialectique de la question et de la réponse, dont le mouvement se poursuit toujours à partir des positions du temps présent, encore que l'on refuse souvent de le reconnaître. Un texte du passé ne survit pas dans la tradition en vertu de questions anciennes que celle-ci aurait conservées et qu'elle poserait dans les mêmes termes au public de tous les temps et donc aussi au nôtre. C'est toujours en effet d'abord un intérêt issu de la situation présente, qu'il aille dans le sens de la critique ou de la conservation, qui décide qu'une question ancienne ou prétendument intemporelle nous concerne encore ou de nouveau, tandis que d'innombrables autres questions nous laissent indifférents¹¹⁰.

L'objectif de l'interprète est donc de mettre au jour un sens qui vaut avant tout pour lui et pour son époque. Il s'agit de « traduire le passé dans le langage du présent, où se fusionnent les horizons du passé et du présent »¹¹¹. Gadamer réintroduit donc la subjectivité qui permet d'accéder à un savoir vivant, tandis que la parfaite objectivité, si on le suit, ne déboucherait que sur un savoir mort :

Une chose ne devient connaissable objectivement, dans sa signification durable, que si elle appartient à un contexte clos, en d'autres termes lorsqu'elle est assez morte pour ne plus présenter qu'un intérêt historique. Alors seulement, semble-t-il, peut être écartée la subjectivité de l'observateur¹¹².

Ricoeur précise lui aussi ce deuxième versant de l'appropriation : la finalité de toute herméneutique est « de lutter contre la distance culturelle »¹¹³. On peut comprendre

¹⁰⁸ Gadamer, *Vérité et Méthode*, *op. cit.*, p. 318

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 318

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 118.

¹¹¹ Grondin, J., *op. cit.*, p. 59

¹¹² Gadamer H.-G., *op. cit.* p. 320.

¹¹³ Ricoeur P. *op. cit.*, « Qu'est-ce qu'un texte ? », p.171

cette lutte comme « une victoire contre l'éloignement séculaire » mais aussi comme « une lutte contre l'éloignement à l'égard du sens lui-même, c'est-à-dire à l'égard du système de valeurs sur lequel le texte s'établit » :

En ce sens, l'interprétation « rapproche », « égalise », rend « contemporain et semblable » ce qui est véritablement rendre *propre* ce qui d'abord était *étranger*.¹¹⁴

Il est dès à présent intéressant de relever les deux modalités grâce auxquelles se réalise la « fusion des horizons » selon Jauss. La première repose sur une adhésion immédiate et sans réserve, ancrée dans une réception sensible du texte :

La fusion des deux horizons : celui qu'implique le texte et celui que le lecteur apporte dans sa lecture, peut s'opérer de façon spontanée dans la jouissance des attentes comblées, dans la libération des contraintes et de la monotonie quotidiennes, dans l'identification acceptée telle qu'elle était proposée, ou plus généralement dans l'adhésion au supplément d'expérience apporté par l'œuvre.¹¹⁵

La seconde se réalise dans la distance, par le recours à une démarche réflexive :

Mais la fusion des horizons peut aussi prendre une forme réflexive : distance critique dans l'examen, constatation d'un dépaysement, découverte du procédé artistique, réponse à une incitation intellectuelle – cependant que le lecteur accepte ou refuse d'intégrer l'expérience nouvelle à l'horizon de sa propre expérience.¹¹⁶

Dans les deux cas, l'actualisation des virtualités sémantiques du texte, réponses aux questions du lecteur dans l'ici et maintenant de ses préoccupations, nécessite que ce lecteur accepte d'intégrer dans ce processus le « sien » qui le constitue, comme le souligne Jauss :

Le lecteur ne peut « faire parler » un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte.¹¹⁷

Nous sommes bien ici dans le mouvement d'appropriation tel que nous avons pu le définir. L'interprétation a pu être conçue par Ricoeur comme l'« exécution d'une partition musicale¹¹⁸ ». Le texte quitte son statut virtuel et accède à une véritable existence :

¹¹⁴ Ricoeur, P., *ibid.*

¹¹⁵ Jauss, *Pour une esthétique de la réception, op. cit.*, p. 284

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ Ricoeur, P., *Du texte à l'action, op. cit.*, p. 171.

On pourrait croire que la lecture s'ajoute au texte comme un complément qui peut faire défaut [...] sans lecteur qui l'accompagne, il n'y a point d'acte configurant à l'œuvre dans le texte ; et sans lecteur qui se l'approprie, il n'y a point de monde déployé du texte.¹¹⁹

Cette troisième dimension de l'appropriation est définie ainsi par Ricoeur :

En caractérisant l'interprétation comme appropriation, on veut souligner le caractère « actuel » de l'interprétation : la lecture est comme l'effectuation, la venue à l'acte, des possibilités sémantiques du texte.¹²⁰

Le philosophe met par là-même en lumière la part de créativité inhérente au processus herméneutique que rappelle Gadamer :

Le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement mais toujours. C'est pourquoi la compréhension est une attitude non pas reproductive, mais aussi et toujours productive.¹²¹

1.4 « Se comprendre devant le texte »

Le troisième infléchissement donné à la question de l'appropriation par l'herméneutique moderne est le suivant : si l'appropriation précède et accompagne la compréhension - explicitée ensuite par l'interprétation- comme nous avons pu le voir dans les deux points précédents, elle engage la connaissance et la compréhension de soi, et conduit le lecteur vers de nouvelles possibilités d'être. Comme l'écrit Wolfgang Iser, « la constitution du sens [...] implique [...] le fait que grâce à la formulation du non-formulé, il nous est possible de nous formuler nous-mêmes et de découvrir ce qui, jusque-là, semblait soustrait à notre conscience »¹²². Paul Ricoeur donne à cette réflexion toute sa force. Si je comprends toujours à partir de mon existence, le texte, *a fortiori* le texte littéraire, va également m'offrir une possibilité d'existence :

Se comprendre, c'est se comprendre *devant le texte* et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture.¹²³

Au moment où le lecteur déploie, et déplie le monde du texte, il « se comprend », car ce monde du texte a un pouvoir réfléchissant, il lui offre un détour par les « signes de culture », « dans lesquels le soi se documente et se forme ».¹²⁴

¹¹⁹ Ricoeur P., *Temps et Récit*, tome III, *Le Temps raconté*, Paris, le Seuil, 1985, p. 228-263.

¹²⁰ Ricoeur P., « Qu'est-ce qu'un texte ? », *Du texte à l'action*, *op. cit.*, p. 171.

¹²¹ Gadamer, *Vérité et Méthode*, *op. cit.*, p. 318

¹²² Iser, W., *L'Acte de lecture*, *op. cit.*, p. 283

¹²³ Ricoeur, P. *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*, « De l'interprétation », Le Seuil, coll. « Points Essais », 1986, p. 36.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 171, « Qu'est-ce qu'un texte ? »

On parvient donc au troisième sens de l'appropriation défini par Ricoeur, qui était déjà présent sous la plume de Gadamer, lorsque ce dernier souligne que la formation est « une élévation à l'universalité » grâce au détour de l'altérité :

Reconnaître dans l'étranger ce qui nous est propre et réussir à l'habiter, tel est le mouvement fondamental de l'esprit, dont l'être n'est que retour à soi à partir de l'être-autre¹²⁵.

Ricoeur prolonge cette idée en inscrivant le processus dans une durée, en l'ouvrant vers un au-delà de la lecture :

Par appropriation, j'entends ceci que l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence à se comprendre.¹²⁶

Et le philosophe précise ce qui est approprié par le lecteur. L'œuvre projette un monde virtuel :

Ce qui est [...] à interpréter dans un texte, c'est une proposition de monde, d'un monde tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus propres. C'est ce que j'appelle le monde du texte, le monde propre à ce texte unique¹²⁷.

Le lecteur s'approprie donc une proposition du monde à laquelle il donnera des inflexions personnelles, passant par là « du texte à l'action ».

1.5 Vers la désappropriation de soi

Nous parvenons ici à la quatrième caractéristique de l'appropriation, spécifique à la pensée de Paul Ricoeur, pour qui l'aboutissement de l'appropriation de l'œuvre littéraire serait la désappropriation de soi :

[...] ce qui est appropriation d'un point de vue est désappropriation d'un autre point de vue. Approprier, c'est faire que ce qui était étranger devient propre. Ce qui est approprié, c'est bien la chose du texte. Mais la chose du texte ne devient mon propre que si je me désapproprie de moi-même, pour laisser être la chose du texte ; alors j'échange le « moi », maître de lui-même, contre le soi, disciple du texte.¹²⁸

Le philosophe est revenu sur ce point de vue paradoxal : « La dépossession est un moment fondamental de l'appropriation et la différencie de toute forme de « prendre possession »¹²⁹. L'appropriation est aussi et surtout un acte de « lâcher ». La lecture est

¹²⁵ Gadamer, *Vérité et Méthode*, *op.cit.*, p. 30.

¹²⁶ Ricoeur P., *Du texte à l'action*, *op. cit.*, p. 170

¹²⁷ *Ibid.* p 128, « la fonction herméneutique de la distanciation ».

¹²⁸ *Ibid.*, p. 130-131.

¹²⁹ *Ibid.*

une appropriation dévêtissement » écrit-il. Et il ajoute : « C'est en se laissant emporter vers la référence du texte que le moi se dessaisit de lui-même »¹³⁰.

Dépossession, désappropriation, lâcher, dévêtissement : Ricoeur évoque comme un « réaménagement » intérieur qui nécessite surtout de faire du vide pour accueillir du nouveau. Il introduit alors la notion de distanciation :

On peut encore exprimer ce processus dans les termes de la distanciation de soi à soi, intérieure à l'appropriation elle-même [...] la distanciation, sous toutes ses formes et dans toutes ses figures, constitue par excellence le moment critique dans la compréhension.¹³¹

Ainsi, il nous semble que ce renouvellement de la réflexion sur la compréhension présente des pistes de réflexion très fécondes : réactivant les sens étymologiques du mot comprendre, « prendre ensemble », « embrasser » - c'est-à-dire embrasser tous les éléments et donner sens à leur réunion- et « prendre avec soi », il fait de la démarche herméneutique une véritable aventure, qui engage l'existence de celui qui s'y lance. Le sens qui advient engage autant le texte que son lecteur, qui découvre de nouvelles possibilités d'être.

La compréhension est intimement redevable aux spécificités d'un lecteur précis, qui vont façonner la compréhension du texte. Le processus herméneutique requiert une participation active de la part du lecteur. Au moment même de la compréhension du texte, explicitée dans l'interprétation, s'amorce un mouvement de compréhension de soi, qui nécessite de se libérer de ses préoccupations personnelles, de son « ego ». C'est seulement à cette condition que la lecture peut devenir un évènement dans le présent du lecteur.

2 L'appropriation dans la relation critique : entre déférence et écoute bienveillante

Avec l'esquisse des apports de l'herméneutique à la problématique de l'appropriation, nous avons vu que cette dernière se laisse appréhender à la lumière de deux composantes : la relation d'un sujet singulier au texte littéraire, qui va infléchir son interprétation du texte, et l'usage que ce dernier va faire du texte, actualisé, transformé en œuvre.

Dans la réflexion critique, la conception de ces deux composantes et de leur rôle a varié au cours du XX^e siècle, au gré des théories de la lecture qui se sont succédé. Il

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ Ricoeur, P., *Ibid.*

nous semble qu'il est possible de dégager quatre grandes tendances, qui incarnent chacune une vision particulière de l'appropriation et de sa fonction dans la démarche critique. Rappelons rapidement quelles théories de la lecture se sont succédé depuis l'avènement de la critique. Jusque dans les années 1970 prévalent des théories de la lecture qui accordent la priorité au texte comme « objet déjà-là et/ou à certains éléments de son contexte d'énonciation »¹³². On peut d'abord distinguer « l'approche exégétique » : le texte est une « œuvre douée d'un sens canonique et définitif ». Une deuxième approche est « l'approche immanente », propre notamment à l'analyse structurale. Le texte est, dans cette perspective, « considéré comme un système de signes clos sur lui-même et n'ayant d'autre fin que lui-même ». On peut citer par exemple les travaux de Todorov. On situera les *Etudes de style* de Léo Spitzer entre la première approche et le structuralisme, puisque, dès 1920, Léo Spitzer se qualifiait lui-même de « structuraliste ».

Enfin, une dernière approche est « l'approche contextuelle », qui met « l'accent sur les rapports que le texte entretient avec la réalité et/ou les « textes » antérieurs de la littérature, de l'inconscient et de la société. Le texte se caractérise non plus par son « sens unique » mais par sa polysémie »¹³³. Roland Barthes, Umberto Eco, Maurice Blanchot ont pu représenter ce courant. Puis, à partir de la fin des années 70, on observe un déplacement de la réflexion : différents travaux, en particulier ceux de Jauss, d'Iser et de l'Ecole de Constance affirment que « la source de la production du sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant »¹³⁴. On peut rappeler par exemple ces lignes célèbres tirées de *L'acte de lecture*, dans lesquelles W. Iser établit une distinction entre texte et œuvre, souvent reprise par la suite, et qui font écho bien sûr à la pensée de Paul Ricoeur cité plus haut :

[...] le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui la reçoit, et ce n'est qu'au cours de la lecture que l'œuvre acquiert son caractère particulier de processus. Désormais, on ne devrait plus parler d'œuvre que lorsqu'il y a, de manière interne au texte, processus de

¹³² Synthèse proposée par Jean-Louis Dufays, *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, Dufays J.L., Gemenne L., Ledur D., Bruxelles, de Boeck, coll. « Savoirs et pratique », 2^{ème} édition, 2005, p. 61 à 73.

¹³³ *Ibid.*, p. 62

¹³⁴ *Ibid.*, p. 62.

constitution de la part du lecteur. L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur.¹³⁵

Comme le montre J. L. Dufays, deux idées majeures informent ces travaux : d'une part, le texte reste un « produit inachevé », un « message purement virtuel » tant qu'il n'est pas concrétisé par une lecture. D'autre part, le texte se caractérise par un ensemble d'indéterminations, que seule la « collaboration active d'un lecteur peut transformer en un système ordonné de significations »¹³⁶.

Deux approches entrent alors en concurrence : selon la classification proposée par J. L. Dufays, on distingue d'un côté l'approche « interne », représentée notamment par Michel Charles, Umberto Eco, Wolfgang Iser. Le texte porte en lui des lieux d'indéterminations, des « blancs »¹³⁷ qui seront comblés par le « lecteur implicite »¹³⁸, le « lecteur modèle »¹³⁹ ou encore le « narrataire » de G. Prince. Un élément structurel guide le lecteur empirique qui comble les blancs, dans la perspective voulue par l'auteur.

Une seconde approche, « résolument externe »¹⁴⁰ privilégie de son côté le lecteur empirique en mettant en lumière son activité. Cette voie, que nous explorerons amplement dans la suite de notre réflexion, a été ouverte, entre autres, par les travaux de Michel Picard, dans *La Lecture comme jeu*¹⁴¹. Chacune de ces deux conceptions de la lecture a généré des approches sémiotiques, esthétiques, sociologiques, psychologiques, psychanalytiques¹⁴² et didactiques¹⁴³.

Comment ces différentes approches, très rapidement évoquées ci-dessus, posent-elles la question du rôle de l'appropriation dans la démarche critique ? Si nous gardons en mémoire l'idée que l'appropriation est l'usage personnel qui est fait d'une œuvre et qu'elle consiste à faire sien en mettant du sien, il nous semble que nous pouvons distinguer quatre conceptions. Nous nous proposons d'interroger ici l'appropriation du texte littéraire vue par le positiviste Gustave Lanson, par le stylisticien Léo Spitzer, par l'un des représentants de théories de la réception, le sémiologue Umberto Eco, puis enfin par l'inventeur de la *textanalyse*, Jean Bellemin-Noël.

¹³⁵ Iser, W., *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, trad. Evelyne Sznycer, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », [1976], 1996, p. 49. Paul Ricoeur reprend cette distinction.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 63.

¹³⁷ « Die Leerstellen » définis par W. Iser.

¹³⁸ Iser W., *op. cit.*, p. 60

¹³⁹ Eco U., *Lector in fabula*, Le livre de poche, coll. « biblio essais », 1989, p. 84

¹⁴⁰ Dufays J. L., *op. cit.*, p. 63

¹⁴¹ Picard, M., *La lecture comme jeu*, *op. cit.*

¹⁴² *Ibid.*, p. 63-73.

¹⁴³ Dans les travaux de Catherine Tauveron notamment.

2.1 Un lecteur singulier disqualifié pour une appropriation mise à distance : l'exemple de Gustave Lanson

Le pédagogue Gustave Lanson, dont nous aurons l'occasion de rappeler l'influence, développe un art de l'explication de texte, à vocation scolaire. Nous le citons ici, car ses propos nous paraissent particulièrement représentatifs de la démarche interprétative positiviste¹⁴⁴, qui a marqué l'enseignement de la littérature. Pour Lanson, le texte contient un sens définitif, canonique, indiscutable : l'interpréter, ce sera trouver « un sens permanent et commun » et « toutes les variations nuancées dont les diverses époques et les esprits l'ont enrichi » ; il y a bien un « sens originel », le « sens de l'auteur », le « sens du premier public », « des sens de tous les publics, français et étrangers, que le livre a successivement rencontrés »¹⁴⁵, martèle Lanson. Il faut « trouver dans une page ou une œuvre d'un écrivain *ce qui est, tout ce qui est, rien que ce qui est* »¹⁴⁶, remarque-t-il. L'explication est un travail de la raison et de l'intelligence, une « gymnastique efficace et nécessaire »¹⁴⁷, un déploiement de compétences rationnelles. L'émotion ressentie au contact des grands auteurs est capitale aux yeux de l'historien de la littérature, mais elle n'est qu'une étape qui devrait conduire à une appréhension rationnelle des idées de l'auteur et permettre – dans une perspective scolaire – une adhésion aux valeurs esthétiques et morales que ce même auteur véhicule. Il est intéressant de noter que Lanson est tout à fait conscient de l'appropriation singulière à laquelle se livre tout lecteur.

On ne songe même pas à condamner la rêverie dont je parlais tout à l'heure, l'activité créatrice de l'esprit du lecteur qui prend le texte seulement comme tremplin pour s'élancer dans les espaces du concevable ou de l'imaginable. Mais il importe de distinguer, dans ce qu'excitent en moi Montesquieu ou Pascal, Racine ou Victor Hugo, ce qui est *en moi*, de ce qui est *en eux*. Il faut que j'aie appris à distinguer le sens du livre de l'usage que j'en fais.¹⁴⁸

L'appropriation singulière du lecteur existe¹⁴⁹, voilà pourquoi elle peut être reléguée aux marges du texte, dans la périphérie de l'activité de lecture proprement dite. Les impressions personnelles ne sont pas du tout niées par Lanson ; au contraire, il en fait un support momentané de l'analyse, mais elles doivent être dépassées, et surtout corrigées.

¹⁴⁴ Lanson, G., « Quelques mots sur l'explication de textes », *Méthodes de l'histoire littéraire*, in « Etudes françaises » Premier cahier, 1925, Paris, Les Belles Lettres, p. 38.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 42

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 44

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 52

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 44

¹⁴⁹ Pour les publics actuels, cette appropriation singulière n'est pas un donné. Elle doit être suscitée.

Je veux dire qu'il faut essayer de mettre en lumière l'intérêt ou psychologique, ou philosophique, ou historique (principalement pour l'histoire des idées, du goût, de la civilisation) du texte choisi, et d'en faire sentir la valeur esthétique, la beauté. Tout ce travail se fait en faisant concourir sans cesse l'impression personnelle dont on ne peut se passer, et la connaissance érudite qui sert à préciser, interpréter, contrôler, élargir, rectifier l'impression personnelle.¹⁵⁰

Pour Lanson, il existerait donc une appropriation canonique, souhaitable, qui sera essentiellement le travail de mémoire et de réflexion, mené par un lecteur rationnel et une appropriation plus personnelle laissée à l'écart du processus d'interprétation. Ce lecteur rationnel est en quelque sorte clivé, car il met à distance des émotions qu'il a éprouvées, et applique au texte une méthode d'élucidation faite de déférence et d'admiration à son égard.

2.2 Un lecteur singulier qui s'incline devant la lettre du texte : l'exemple de Léo Spitzer

Le stylisticien, philologue et linguiste Léo Spitzer, qui publie ses *Etudes de style* en 1928, incarne à nos yeux une deuxième vision du rôle de l'appropriation personnelle dans la démarche critique. Annonçant les travaux des structuralistes, Léo Spitzer voit dans l'œuvre un « organisme clos sur lui-même ». Il cherche à cerner le processus de créativité, et crée la notion « d'écart stylistique » qui permettra de mettre en lumière la vision du monde propre à l'auteur. Spitzer propose une méthode faite d'allers et de retours entre le détail du texte et l'ensemble. Le segment textuel révèle un potentiel de sens, représentatif de la cohérence d'ensemble, et ainsi l'on peut révéler « l'étymon spirituel » de l'œuvre, son « centre vital » : ce qu'on doit demander au chercheur, c'est « d'aller de la surface vers le « centre vital interne » de l'œuvre d'art : observer d'abord les détails de la superficie visible de chaque œuvre en particulier (et les « idées » exprimées par l'écrivain, ne sont que l'un des traits superficiels de l'œuvre) ; puis grouper ces détails et chercher à les intégrer au principe créateur qui a dû être présent dans l'esprit de l'artiste »¹⁵¹.

Si, comme dans l'exemple précédent, Léo Spitzer ne décrit pas directement quelle serait l'appropriation personnelle du texte par le lecteur singulier, appropriation qui nous semble reléguée dans un après-coup de la lecture, en revanche il définit très clairement le rôle du lecteur singulier dans l'émergence des significations du texte : il

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 46

¹⁵¹ Spitzer, Léo, *Etudes de style*, trad. E. Kaufholz, A. Coulon, M. Foucault, Paris, Gallimard, coll. « Tel Gallimard », [1928], 2011, p. 60

décrit tout d'abord le point de contact qui doit impérativement s'établir entre le texte et l'interprète, le « premier pas » duquel découlent tous les autres : « si on commence par manquer ce premier pas, on échoue dans tout essai d'interprétation »¹⁵². Cette première « impression » ou « conviction » résulte « du talent, de l'expérience et de la foi »¹⁵³. Quand aucun « effet magique » ne se produit, Spitzer préconise alors une méthode, fondée sur l'intuition :

Le seul moyen pour sortir de cette stérilité, c'est de lire et de relire, avec obstination et confiance, en essayant de s'imprégner complètement de l'atmosphère de l'œuvre. Et soudain un mot, un vers surgissent, et nous saisissons que désormais il y a une relation entre le poème et nous.¹⁵⁴

Comme le remarque Fitch, « une telle relation avec le texte constitue la condition indispensable de toute appropriation du texte [...] Ce que décrit Spitzer, c'est la manière dont le texte se propose au critique pour qu'il puisse le faire sien »¹⁵⁵.

Par ailleurs, Léo Spitzer décrit la relation singulière et unique qui s'instaure entre texte et lecteur :

Chaque poème demande du critique une inspiration particulière, une illumination singulière [...] En fait, le critique doit pouvoir se transformer comme Protée ; une technique qui a été heureuse pour une œuvre ne peut pas être appliquée mécaniquement à une autre.¹⁵⁶

Le critique évoque le rôle de l'expérience, mais aussi celui de son état d'esprit qui doit être « purifié ». Ainsi, comme le remarque Fitch, Spitzer met l'accent sur « le sujet qui interroge le texte » : « l'appropriation de l'œuvre se fait non pas par l'esprit détaché de celui qui cherche à maîtriser intellectuellement un objet d'étude, mais par la personne en tant qu'individu à part entière, avec tout son caractère, sa sensibilité, ses aptitudes intellectuelles et ses expériences vécues, qui entre en dialogue avec le texte »¹⁵⁷.

Ainsi, dans la démarche suivie par Léo Spitzer, c'est bien un lecteur singulier, avec toutes ses caractéristiques, qui façonne les modalités d'un accès au texte. L'activité créatrice du lecteur reste en bordure du processus d'interprétation.

¹⁵² *Ibid.*, p. 60

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ Fitch Brian T., *À l'ombre de la littérature, op. cit.*, p. 126

¹⁵⁶ Spitzer, L., *op. cit.*, p. 68

¹⁵⁷ Fitch B. T., *op. cit.*, p. 127

2.3 Un lecteur singulier entre interprétation et utilisation du texte : l'exemple d'Umberto Eco

À la différence des deux critiques précédents, Umberto Eco, dans le prolongement des travaux de W. Iser et des théoriciens de la réception, ouvre le texte à la participation active du lecteur qui doit combler les blancs du texte, les zones d'indétermination. L'appropriation n'est pas dans l'après-coup de la lecture, mais au cours du processus même. Umberto Eco distingue les trois sources desquelles peuvent émerger les significations proposées par une interprétation¹⁵⁸ : certaines relèvent des intentions conscientes de l'auteur, de la vision du monde, des idées, des savoirs qu'il a voulu transmettre : *l'intentio auctoris*. D'autres sont issues de *l'intentio operis*, des significations potentielles de l'œuvre, immanentes à ses structures, et qui ont pu, pour partie, échapper aux intentions de l'auteur. Enfin, *l'intentio lectoris* désigne les intentions du lecteur, les significations qu'il fait advenir en projetant ses connaissances et préoccupations. Eco aborde la question des finalités de la lecture. Il propose de distinguer l'utilisation du livre de son interprétation¹⁵⁹. Utiliser, c'est « inventer le livre » qu'on lit ; interpréter, c'est rester « fidèle » au livre, « sans inventer ni falsifier quoi que ce soit ». Sans cette distinction surgit « une position déconstructionniste suivant laquelle on peut faire tout ce qu'on veut d'un livre »¹⁶⁰, écrit-il. Umberto Eco évoque « un devoir de fidélité envers le texte », tout en reconnaissant que « l'interprétation et l'utilisation sont deux postures idéales, et que dans la vie il y a un aller-retour permanent entre les deux »¹⁶¹. Si Umberto Eco encourage tout lecteur à « inventer le livre qu'il lit », il distingue des œuvres que l'on ne peut pas utiliser mais seulement interpréter. L'usage que le lecteur fait du livre est imbriqué dans l'interprétation.

Cependant ces idées sont contestées par certains : ainsi, pour Pierre Bayard, la distinction proposée par Umberto Eco est problématique et irrecevable au niveau inconscient.

Beaucoup se représentent (la lecture) comme une sorte d'enregistrement scientifique, alors que le vrai lecteur ne fonctionne pas de cette façon : il peut arriver qu'il lise le livre et l'adore et pour

¹⁵⁸ Eco, U., *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, p. 29-32

¹⁵⁹ Eco, U., *Les Limites de l'interprétation*, [1990], rééd. Le Livre de poche, 1994.

¹⁶⁰ Distinction reprise dans un débat avec Pierre Bayard, « Qu'est-ce que lire veut dire ? », *Le Magazine littéraire* 487, juin 2009, p. 14.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 15

autant se trouve incapable de fournir des informations détaillées, parce qu'il a rêvé, imaginé, qu'il s'est arrêté pour voir une fille dans la rue...C'est cela la lecture.¹⁶²

Pierre Bayard rejoint sur ce point les analyses de Jean Bellemin-Noël que nous allons à présent exposer.

2.4 Le lecteur en liberté : l'exemple de Jean Bellemin-Noël

Jean Bellemin-Noël, quant à lui, part du postulat « qu'il y a un inconscient du texte » qu'il est vain de vouloir isoler, ou canaliser entièrement. C'est une force qui travaille le texte de façon souterraine, laissant ce dernier toujours ouvert : un texte est « un fragment de discours dont la matérialité est finie et dont le sens n'est jamais achevé »¹⁶³. Seul le lecteur peut faire apparaître du sens. C'est « devant le lecteur et en rapport avec son regard que le sens obvie, les significations connotées, les sens cachés, les valeurs imprévisibles se réveillent, se révèlent »¹⁶⁴. Ce sens restera toujours précaire, modifiable à chaque nouvelle lecture. Cette incomplétude fondamentale de l'œuvre littéraire fait que toute lecture est d'emblée appropriation : « une part (du livre) appartient au texte – et peut revenir, si l'on veut, à l'auteur -, une autre appartient à celui qui le fait signifier¹⁶⁵. Toute interprétation sera par conséquent une production à quatre mains : « ce discours-là et moi, d'un même mouvement nous devenons ensemble cette tapisserie »¹⁶⁶ et comme la rencontre entre deux inconscients, dont l'un s'est rendu disponible à l'écoute de l'autre : « mon inconscient de lecteur ne s'impose pas, il se prête aux possibles du texte. Les sens divers d'un texte [...] s'offrent aux connivences de mon écoute »¹⁶⁷. Le sens mis en valeur appartient au lecteur qui a fait « voir ce qui n'était pas remarqué, remarquer ce qui autrement n'eût pas été vu ». Son rôle est celui d'un « metteur en vue » donc, d'un « metteur en scène » : « et metteur en scène du sens, dès lors, c'est mon sens »¹⁶⁸, note Bellemin-Noël.

Dès lors, le travail de l'interprète ne peut être de mettre en valeur un sens commun qui n'existe pas, de « procurer une voie d'accès bétonnée » à l'hypothétique sens du

¹⁶² *Ibid.*, p. 14.

¹⁶³ Bellemin-Noël, J., *Vers l'inconscient du texte*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », [1979], 1996, p. 241

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 241

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 241

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 242.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 242.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 242

texte. Son rôle est plutôt de « démonter les rouages, de montrer comment ça se passe, d'étudier un fonctionnement, un travail »¹⁶⁹.

Ainsi ces quatre exemples, celui de Lanson, celui de Spitzer, celui d'Eco et celui de Bellemin-Noël, rappellent que toute relation critique repose sur une appropriation personnelle de l'œuvre, cette appropriation dût-elle rester cachée. « Toute approche d'un texte est inséparable d'une position dans l'existence. La lecture engage tout l'être du lecteur : elle le révèle, et il s'y révèle »¹⁷⁰ souligne William Marx. Ce dernier ajoute que, dans la lecture lettrée, « l'interprète s'efface du mieux qu'il peut derrière le texte » et il note que le « moi de l'interprète » est « haïssable »¹⁷¹. Mais tout critique choisit pourtant de laisser, ou de ne pas laisser, une place à la relation personnelle qu'il a nouée avec l'œuvre : dans les modalités choisies pour accéder à cette œuvre, dans la démarche interprétative suivie, et enfin dans la proposition critique qu'il offrira aux lecteurs.

3 L'appropriation du lecteur empirique dans l'acte de lecture

Qu'en est-il pour les lecteurs « ordinaires », qui lisent pour leur plaisir, dans une pluralité d'expériences singulières ?

Nous voudrions nous arrêter ici sur l'acte de lecture du lecteur empirique, tel qu'il a pu être décrit dans une perspective phénoménologique, mais aussi anthropologique. Nous voudrions montrer que chaque instant de la lecture contient, fût-ce sous forme de promesse, et même pour le faible lecteur, une appropriation du texte, depuis « la lecture avant la lecture » jusqu'à l'envol du texte dans la mémoire. À chaque instant de sa rencontre avec un livre, le lecteur, quel qu'il soit, donne de lui-même, y met du sien en puisant dans les particularités expérientielles, émotionnelles et intellectuelles qui sont les siennes, tout en s'emparant du texte, tandis que déjà s'ébauche une transformation du texte à son usage.

Pour la clarté de l'analyse, on suivra les trois temps qui composent une rencontre avec un livre : le temps qui précède la lecture, le temps de la lecture proprement dite, et l'« après-coup ».

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 250

¹⁷⁰ Marx, W., *Vie du lettré*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2009, p. 13.

¹⁷¹ *Ibid.*, p.13

3.1 La lecture avant la lecture

Avant même la lecture, le lecteur pose, plus ou moins consciemment, les jalons d'une rencontre singulière avec l'œuvre. En quoi cette lecture avant la lecture influencerait-elle sur l'appropriation ? Elle est aussi appel, curiosité, désir de lire. Elle crée un espace intérieur qui accueille l'œuvre nouvelle. Elle concourt sans doute aux inflexions singulières prises par toute appropriation.

Dans cette pré-rencontre, on met de ses désirs et de ses attentes. Jean-Louis Dufays distingue dans cette phase de « pré-réception » *la finalisation* et le *précadrage*.

La première opération, la « finalisation », d'ordre axiologique et affectif, est le fait que « tout lecteur commence, consciemment ou non, par orienter le texte en fonction de ses attentes, des intérêts qui sont les siens », de ses goûts et de sa personnalité. La seconde, le « précadrage » consiste en la « projection préalable sur le texte des significations et des valeurs que l'on suppose lui appartenir »¹⁷². On aborde également un ouvrage avec l'acquis d'une relation personnelle à la lecture. On s'empare en pensée du titre, du discours sur ce livre, mais aussi du livre dans sa matérialité. Et, comme l'explique Pierre Bayard¹⁷³, s'enclenche déjà un processus de transformation par la rêverie qui précède la lecture, et qui marque par avance la réception personnelle que l'on fera de l'œuvre.

[...] un livre cesse d'être inconnu dès qu'il pénètre dans notre champ perceptif, et n'en rien savoir n'est nullement un obstacle pour en rêver ou en discuter. Avant même de l'ouvrir, la seule indication de son titre ou le moindre regard sur sa couverture suffisent à susciter, chez l'homme cultivé et curieux, une série d'images et d'impressions qui ne demandent qu'à se transformer en une première opinion, facilitée par la première impression que la culture générale donne de l'ensemble des livres. Ainsi la rencontre la plus furtive avec l'un d'eux, même s'il ne l'ouvrira jamais, peut-elle être pour le non-lecteur, le début d'une authentique appropriation personnelle, et n'y a-t-il pas, à la limite, de livre inconnu qui ne perde ce statut dès la première rencontre.¹⁷⁴

Est-ce que seul le lecteur « cultivé et curieux » s'approprie un ouvrage d'abord par la rêverie suscitée par son aspect matériel ? Il nous semble que Pierre Bayard décrit ici une expérience communément partagée, retranscrite notamment par Nathalie Sarraute dans *Enfance*. Dans son récit autobiographique paru en 1983, l'écrivain évoque la découverte concrète d'un roman, *Rocamboles* de Ponson du Terrail, qui marque sa mémoire d'enfant. On devine la manière dont la découverte tactile et visuelle de

¹⁷² Dufays J. L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, éd. de Boeck, *op. cit.*, p.110 -111.

¹⁷³ Bayard Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, *op. cit.*, p. 26.

¹⁷⁴ Bayard, Pierre, *op. cit.*, p. 27 et 28.

l'ouvrage attise la curiosité de la fillette, et aussi la façon dont cette mémoire sensorielle est associée au souvenir de lecture, dans l'esprit de l'autobiographe âgée¹⁷⁵ :

[...] des tiroirs ouverts se dégage une forte odeur de renfermé, de moisi, ils contiennent plusieurs énormes volumes reliés en carton recouvert d'un papier noir à veinules jaunâtres [...] dès que j'ai un moment de libre, je me dépêche de retrouver ces grandes pages gondolées, comme encore un peu humides, parsemées de taches verdâtres, d'où émane quelque chose d'intime, de secret...une douceur qui ressemble un peu à celle qui plus tard m'enveloppait dans une maison de province, vétuste, mal aérée...¹⁷⁶

Une disponibilité se dessine, qui permettra sans doute d'accueillir l'altérité du texte en soi. La lecture ne se réalise que lorsque le lecteur accepte de se laisser aller à cette disponibilité, de se libérer de ses préoccupations personnelles, en mobilisant toute son expérience de la vie et de la littérature. Il prend le texte avec ce qu'il est et avec ce qu'il sait.

3.2 La prise de possession du texte

Donner de soi, prendre en soi, transformer : ces traits constitutifs de l'appropriation accompagnent également la lecture proprement dite. La lecture met en œuvre différents processus cognitifs qui ont déjà été amplement décrits et étudiés. On s'attachera, dans les lignes qui suivent, à mettre en lumière les éléments témoignant du processus d'appropriation.

Dans son ébauche d'une théorie de l'appropriation, Fitch propose de distinguer deux niveaux : le lecteur élabore un sens qui dépasse le sens littéral du texte. Cela vaut pour tout texte appartenant au domaine des sciences humaines : les mots créent un sens qui est « reçu et développé par tout lecteur dans un processus d'élaboration dont la dimension connotative du langage constitue l'incitation première »¹⁷⁷. Le second niveau ne concernerait que le texte littéraire et serait déclenché par le caractère particulier de la référence de celui-ci. Du fait de son incomplétude intrinsèque, le texte littéraire, par le phénomène de « concrétisation », donne lieu à la constitution d'un univers imaginaire : « L'univers imaginaire du texte ne vient à l'existence et ne s'actualise qu'à l'aide de l'imagination du lecteur »¹⁷⁸.

Ce sont ces deux niveaux que nous nous proposons d'examiner successivement : l'appropriation est présente dans les procédures intellectuelles mises en œuvre pour la

¹⁷⁵ Comme l'a montré Brigitte Louichon dans *La Littérature après-coup*, *op. cit.*

¹⁷⁶ Sarraute, N., *Enfance*, Gallimard, folio, [1983], 1985, p. 265

¹⁷⁷ Fitch, B.T., *À l'Ombre de la littérature*, *op. cit.*, p 266.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 266.

compréhension et l'interprétation du texte. Elle l'est également dans la mobilisation de l'imaginaire et de la vie affective du lecteur qui concrétise le texte.

3.2.1 Procédures intellectuelles : comprendre/ interpréter

Jean-Louis Dufays a précisément décrit la manière dont toute lecture, avant même que ne s'enclenchent des procédures de compréhension et d'interprétation, est tendue vers la recherche de structures familières déposées dans la mémoire collective, ces stéréotypes, présents à différents niveaux et « premiers outils de construction du sens »¹⁷⁹. Le lecteur reconnaît ces stéréotypes, qui établissent dans un texte « les significations virtuelles au sein du contexte de réception », il prend appui sur eux et les actualise « d'une manière plus ou moins personnelle »¹⁸⁰. Ce mouvement participe déjà de l'appropriation : le lecteur construit sa lecture à partir de l'identification de ces stéréotypes, liés en grande partie au contexte culturel et historique dans lequel il évolue. L'appropriation se poursuit dans le processus conjoint de la compréhension et de l'interprétation : conjoint, car, comme le rappelle Fitch, « toute lecture est déjà une interprétation : de même que lire, c'est (nécessairement) comprendre ; de même comprendre, c'est (déjà) interpréter en ce sens que la compréhension constitue l'amorce d'une interprétation qui se développera et se modifiera par la suite lors des relectures du texte »¹⁸¹.

Proposant une synthèse des travaux sur les actes de compréhension et d'interprétation, le chercheur en didactique de la littérature Erick Falardeau¹⁸² s'inscrit dans une perspective analogue : il les définit comme deux mouvements antagonistes mais complémentaires : la compréhension est le résultat d'un mouvement centrifuge par lequel on s'écarte « de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte ». On cherche à faire émerger « le sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une « représentation d'ensemble ». Dans l'interprétation au contraire, « le lecteur ausculte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants ». Ce n'est

¹⁷⁹ Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », 2010, p. 21.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 47

¹⁸¹ Fitch, B.T., *op. cit.*, p. 198.

¹⁸² Falardeau, E., « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, N°3, 2003, p. 673-694, consultable à l'adresse suivante : <http://id.erudit.org/iderudit/01409a>

plus le sens qu'il poursuivra, mais, dans un mouvement centripète, une signification, « dont l'étymologie renvoie directement à l'action d'indiquer ». Pour E. Fallardeau, si la compréhension est « construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte », l'interprétation sera « spéculation sur le « pluriel du texte » et « exploration herméneutique ». Il est intéressant pour notre réflexion de remarquer que dans les deux mouvements, le lecteur prend appui sur du déjà-là, qu'il confronte aux éléments du texte, pour aboutir à une recréation à son usage.

Du déjà-là : toute compréhension doit en effet « s'arrimer [...] à une « biographie du lecteur »¹⁸³, qui est le passage obligé des stéréotypes du texte : sans une certaine correspondance entre l'univers du lecteur et celui du texte, il ne saurait y avoir de compréhension »¹⁸⁴, souligne E. Fallardeau. Mais ce qui est vrai pour la compréhension l'est aussi pour l'interprétation, qui recourt non seulement à la « biographie du lecteur et au discours social », mais aussi à la « culture du lecteur, à ses connaissances, ses habits, certaines notions d'histoire ou encore, en littérature, aux théories littéraires »¹⁸⁵.

Ce déjà-là est confronté, tant dans la compréhension que dans l'interprétation aux éléments du texte, pour aboutir à une véritable construction :

Le lecteur visualise le contenu lu, il fait des prédictions sur ce qui s'en vient ; il compare avec ce qu'il connaît, il questionne le contenu, l'évalue, le commente, le synthétise. Il cherche à mieux comprendre, à éclaircir les passages dont le sens ou la logique lui paraissent obscurs. Pour ce faire, il recule du texte, en sort. Il doit en somme toujours demeurer actif pour optimiser sa compréhension, et par voie de conséquence, sa mémorisation. ¹⁸⁶

Alors que, dans la compréhension, le lecteur « comble les manques du texte en déchiffrant les éléments implicites : les sous-entendus, les non-dits, les métaphores », dans l'interprétation, il « utilise les signes du texte pour créer de nouveaux signes qui s'en inspirent, mais qui n'y apparaissent pas ; ils sont créés, construits par l'interprète »¹⁸⁷.

Enfin, l'aboutissement de ce travail conjoint est une recréation du texte lu, qui mêle selon E. Fallardeau « un discours essentiellement paraphrastique » pour la compréhension, à une « création personnelle » pour l'interprétation : « Le texte polysémique se transforme de la sorte en matériau d'un nouveau texte – l'interprétant

¹⁸³ Expression de Jorro, A., *Le Lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999.

¹⁸⁴ Fallardeau E., *article cité*, p. 679.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 685

¹⁸⁶ Fallardeau, *ibid.*, p. 681

¹⁸⁷ Fallardeau, *article cité*, p. 691

peircien¹⁸⁸- fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original »¹⁸⁹. Selon le chercheur, l'interprétation « implique nécessairement la socialisation d'un discours », la « confrontation à l'Autre » si elle veut acquérir quelque légitimité. Tant qu'elle ne se confronte pas à autrui, elle reste une création personnelle du lecteur¹⁹⁰. L'interprétation du texte est nécessairement ouverte et renvoyée à un questionnement singulier : « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? Quelle morale, enseignement, portée symbolique...puis-je en dégager ? »¹⁹¹ sont les questions qui prolongent la lecture.

3.2.2 La participation de l'imaginaire du lecteur

Les procédures intellectuelles propres à la lecture sont précédées, accompagnées, prolongées par le déploiement de l'imaginaire, et notamment par les effets de la concrétisation. Cette dernière désigne le mouvement par lequel la conscience du lecteur donne vie au texte, le rend « concret ». Le mot évoque le processus par lequel le texte se trouve transformé en œuvre, grâce aux facultés de l'imagination, dans l'esprit du lecteur. La concrétisation est la réponse spontanée de l'imaginaire aux blancs du texte, à son incomplétude intrinsèque. Comme le remarque Ingarden, l'un des premiers théoriciens à tenter de décrire ce phénomène, la concrétisation est souvent antérieure à la prise de conscience des « lacunes » du texte : l'œuvre littéraire est « une formation *schématique*, elle présente des « lacunes », des lieux d'indétermination, des aspects schématisés »¹⁹² qui détiennent une « certaine potentialité », un certain « apprêtement ». L'imaginaire du lecteur se faufile dans ces lieux d'indétermination sans que ces derniers aient à se révéler explicitement au lecteur. Les composantes de la concrétisation sont d'une texture hétéroclite : Ingarden évoque « différents actes cognitifs, tels que les « actes de perception », les « actes de saisie-de-signification » et les « actes d'intuition imaginative », la « jouissance esthétique » et enfin « sous l'effet de la lecture, divers sentiments et affections s'éveillent dans l'âme du lecteur [...] qui certes n'appartiennent plus au groupe des vécus dans lesquels l'œuvre littéraire est saisie *in concreto*, mais qui ne sont pas sans influencer la saisie de l'œuvre »¹⁹³. Comme le souligne Michel Picard, la concrétisation est bien loin de se limiter à la « coopération interprétative » mise en

¹⁸⁸ Peirce, *Le Raisonnement et la logique des choses*, éd. du Cerf, [1898], 1995

¹⁸⁹ Falardeau, E., *article cité*, p. 675

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 691

¹⁹¹ Tauveron C., « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 1999, p. 21.

¹⁹² Ingarden, *op. cit.*, p. 283 et suivantes

¹⁹³ Ingarden R., *op. cit.*, p. 283.

lumière par U. Eco, elle « tient de l'appropriation, manifeste une véritable activité créatrice »¹⁹⁴.

Arrêtons-nous sur trois aspects de la concrétisation qui la relie pleinement à la problématique de l'appropriation. La concrétisation procède d'un triple tissage : elle puise dans tout ce qui constitue le lecteur, dans ses expériences les plus diverses, ses références, ses souvenirs, ses sens. Elle est inextricablement liée au déploiement de ses facultés intellectuelles et à la démarche heuristique. Et enfin, elle se mêle à l'élan vital du lecteur, au temps phénoménologique de sa vie.

La concrétisation puise dans le déjà-là que représentent les propriétés du lecteur : les facultés de son imagination, ses souvenirs livresques ou non, ses expériences. C'est pourquoi on peut considérer avec Fitch que ce phénomène est déjà appropriation, puisque le lecteur donne une forme personnelle au « monde du texte », il l'habille de couleurs, de visages, d'émotions, d'impressions qui lui appartiennent en propre :

Dans le cas de la concrétisation, du fait que le lecteur transforme par ses facultés imaginatives l'espace représenté dans le texte en espace imaginé, il fait sien ce qui n'existait auparavant, avant le début de sa lecture, que *sous une forme latente*. D'ailleurs, ce qui est concrétisé revêt une forme qui témoigne déjà de son appartenance au sujet concrétisant, étant littéralement la création de ce dernier puisque c'est dans les ressources de l'acquis de sa propre expérience que le lecteur puise de quoi concrétiser les référents fictifs : enfin, l'objet de la concrétisation est *donné dès le début comme approprié par celui qui le concrétise*.¹⁹⁵

Par ailleurs la concrétisation est indissociable du travail heuristique mené par le lecteur. Nous évoquerons ici deux aspects de cette complémentarité. Fitch montre que plus on s'aventure vers l'interprétation, plus la concrétisation prend des inflexions personnelles et singulières, alors que la concrétisation, issue de la compréhension du texte, peut beaucoup plus facilement donner matière à un échange intersubjectif. Il prend appui sur la distinction établie par T. Todorov entre ce qui est *signifié* dans le texte romanesque, et ce qui est *symbolisé* : « Les faits signifiés sont compris : il suffit pour cela qu'on connaisse la langue dans laquelle est écrit le texte. Les faits symbolisés sont interprétés : et les interprétations varient d'un sujet à l'autre »¹⁹⁶. Le poéticien prend l'exemple d'*Adolphe* de B. Constant : « Le voyage d'Elléonore à Paris est signifié par les mots du texte », tandis que la faiblesse d'Adolphe est « symbolisée par d'autres faits de

¹⁹⁴ Picard, M. *Lire le temps*, Editions de Minuit, coll. « critique », 1989, p. 84.

¹⁹⁵ Fitch, B. T., « Référence, Concrétisation, Appropriation », revue « Texte », N°11, 1991 p11.
Consultable à l'adresse suivante :

http://french.chass.utoronto.ca/unsorted/litera/Revue_Texte/texte11.html

¹⁹⁶ Todorov T., « la lecture comme construction », *Poétique*, n° 24, 1975, p. 417-425.

l'univers imaginaire, qui eux, sont signifiés par des mots. Par exemple, le fait qu'Adolphe ne sait pas défendre Elléonore dans ses discours est signifié ; à son tour, ce fait symbolise son incapacité d'aimer »¹⁹⁷. Les lecteurs pourront avoir des concrétisations proches du voyage d'Elléonore à Paris : la manière dont ils vont s'imaginer ce voyage sera peut-être très proche. En revanche, les concrétisations résultant de l'interprétation, et portant notamment sur l'incapacité d'aimer d'Adolphe, prendront des inflexions singulières.

On peut également prendre l'exemple de l'identification : la participation du lecteur l'engage très souvent dans une démarche heuristique¹⁹⁸. Vincent Jouve remarque que l'émotion induite par l'identification entraîne « une expérience complexe où sensation et réflexion se trouvent inextricablement mêlées »¹⁹⁹.

Enfin, la concrétisation a un lien avec l'élan vital du lecteur. C'est le temps du lecteur qui donne vie au texte : « dans la concrétisation, l'ordre particulier de la succession des parties dans l'œuvre littéraire se transforme en une vraie succession dans le temps concret phénoménal. L'œuvre littéraire accède ici à un véritable *déploiement* », note Ingarden. C'est parce que le lecteur accepte d'accueillir l'œuvre dans son temps propre qu'elle peut passer à « l'expressivité déployante », alors que, sinon, elle demeurerait une « étrange potentialité »²⁰⁰. Michel Picard a bien mis en lumière cet entrecroisement constant du temps du livre et du temps du lecteur. Il montre notamment que « notre présent de lecture se creuse d'anciens présents, parfois enchâssés les uns dans les autres »²⁰¹ ou encore il évoque la manière dont le temps de la non-lecture est « infiltré »²⁰² par celui de la lecture et réciproquement : « certains livres accompagnent en sourdine leur lecteur au cours de leurs occupations sérieuses » tandis qu'inversement, d'autres lectures se poursuivent « avec une lenteur profonde, en pointillé parallèle à la vie courante »²⁰³. Sur ce plan, Nathalie Piégay-Gros voit dans la lecture une « expérience de complexification du temps »²⁰⁴ et souligne combien le temps de la lecture est chargé de temps réel. À chaque reprise d'une lecture, c'est le lecteur

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ Rouxel, A., *Lectures cursives : quel accompagnement ?* éd. Delagrave, Scéren, CRDP, coll. « Savoir et faire en français », 2005, p. 29.

¹⁹⁹ Jouve, V., *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, coll. « Ecriture », 1992, p. 198.

²⁰⁰ Ingarden, R., *op. cit.*, p. 290

²⁰¹ Picard M. *Lire le temps, op. cit.*, p. 96

²⁰² *Ibid.*, p. 93

²⁰³ *Ibid.*, p. 94

²⁰⁴ Piégay-Gros, N., *Le lecteur*, Textes choisis et présentés par Nathalie Piégay-Gros, Paris, Flammarion, coll. « GF Corpus », 2002 p. 43

tout entier qui s'engage dans ce qu'il lit, avec tout ce que le temps écoulé a pu lui apporter :

[...] reprendre le fil d'un récit interrompu, c'est se remémorer ce que l'on a lu : avoir mémoire de la lecture inachevée mais aussi rejoindre, par-delà les heures et les jours pendant lesquels on a laissé le livre, celui que l'on était et qui, tout présent au texte, avait en mémoire ce qu'il avait déjà lu et se projetait dans la suite »²⁰⁵.

Et la chercheuse souligne combien toute lecture se charge de la vie traversée :

Lorsque le lecteur reprend le texte interrompu, sa mémoire mobilise ce qui avait été lu pour de nouveau le mettre en branle et le transformer. Il ne reprend pas le jeu où il l'avait laissé : le passé du texte, par une étrange alchimie, se trouve inévitablement modifié (mais en quel sens ?) par le temps qui a continué de s'écouler en-dehors de lui²⁰⁶.

Ainsi, la lecture, puisant dans ce qui appartient en propre au lecteur, est tissage, tressage de connu et d'inconnu, de procédures intellectuelles et de réactions émotionnelles, de mémoire et d'attente. La concrétisation, investissement de l'imaginaire dans les blancs du texte, est ce propre du lecteur, qui, rencontrant le propre du texte, permet à l'appropriation de se produire.

4 La créativité du lecteur et son « échappée belle »

Ce rapide balayage des étapes constitutives de l'acte de lecture nous a montré que la participation active du lecteur se pose à chaque instant : il réalise les virtualités sémantiques du texte, il met du sien, il le fait sien, et en cela il se montre créatif dans l'usage personnel qu'il fait de l'œuvre. C'est sur cette dimension de la lecture, composante essentielle de l'appropriation, que nous souhaitons à présent nous arrêter.

Dans les conceptions classiques de la lecture littéraire, la créativité du lecteur est bien sûr vécue par le lecteur empirique, elle est pensée, mais elle est reléguée, comme nous l'avons vu, aux marges du texte, aux usages privés que chacun est en droit de faire de ses lectures, *a posteriori*. Mais une autre créativité est mise en lumière dans le sillage des réflexions sur la réception du texte littéraire, c'est celle qui accompagne le mouvement même de la lecture. Cette créativité va de pair avec la promotion du lecteur et la désacralisation de l'auteur : mais si le lecteur, par sa « coopération interprétative », par son imaginaire, comble « les blancs » d'une œuvre désormais « ouverte », où s'arrête la programmation du texte ? Que faire de cette créativité imprévue, impensée, et peut-

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 41

²⁰⁶ *Ibid.* p. 42.

être impensable, car propre au lecteur empirique, cette production d'images, d'inférences diverses, d'anachronismes, ce « braconnage » décrit par Michel de Certeau²⁰⁷, dont la psychanalyse et la psychologie font une composante essentielle de l'appropriation ? C'est sur cette question que nous achèverons ce premier volet théorique en nous interrogeant tour à tour sur les composantes de cette créativité du lecteur puis sur ses fonctions.

4.1 Que crée le lecteur ?

Nous avons vu que la créativité du lecteur se manifeste de façon automatique dans les comblements des blancs du texte. C'est dans ce sens que Sartre a pu parler de la lecture comme d'une « création dirigée »²⁰⁸. Mais les recherches récentes sur la lecture mettent en lumière toute la créativité excédentaire du lecteur, imprévue par le texte, et dont tout lecteur fait l'expérience pour peu qu'il se mette à l'écoute de sa lecture. Les chercheurs en didactique de la littérature Gérard Langlade et Nathalie Lacelle ont mis en lumière toute l'activité fictionnalisante du lecteur :

Le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (*concrétisation imageante ou auditive*), réagit à ses caractéristiques formelles (*impact esthétique*), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (*cohérence mimétique*), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (*activité fantasmatique*), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*)²⁰⁹.

Selon Gérard Langlade, le lecteur transforme donc les données fictionnelles de l'œuvre, au moyen de trois opérations : l'ajout, la suppression, puisque le lecteur choisit certains éléments et en écarte d'autres, et la recomposition²¹⁰. Pierre Bayard a montré, dans *Enquête sur Hamlet*²¹¹, la manière dont tout lecteur reconfigure les données fictionnelles. Selon G. Langlade, la fictionnalisation répond à trois fonctions²¹² : elle permet au lecteur « d'activer des scénarios imaginaires » et d'exprimer ainsi « ses désirs de façon plus ou moins déformée ». Elle permet également, explique le chercheur, de procéder à une « reconfiguration axiologique de l'œuvre » : en portant des jugements moraux sur

²⁰⁷ Voir la note page suivante.

²⁰⁸ Sartre, J.P., *Qu'est-ce que la littérature ?* 1948, Gallimard, coll. « Folio essais », p. 52.

²⁰⁹ Langlade G., Lacelle N., « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in Dufays J.-L. (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Université catholique de Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2008, p. 55.

²¹⁰ Langlade G., *Récits de fiction et fictions du lecteur*, *Enjeux* n° 65, printemps 2006, p. 9.

²¹¹ Bayard, P., *Enquête sur Hamlet- Le dialogue de sourds*. Paris, Les Editions de Minuit, 2002.

²¹² Langlade, G., *Récits de fiction et fictions du lecteur*, article cité p. 10

tel ou tel personnage, en adhérant ou en rejetant leurs valeurs, leurs comportements, leurs normes, le lecteur amorce une activité interprétative. Et enfin, l'activité fictionnalisante « donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible ». Pour donner du sens à l'intrigue ou au comportement des personnages, le lecteur puise « dans ses représentations du réel », dans ses « théories psychologiques ».

Michel de Certeau, pour qui la lecture est tout, sauf « une passivité », évoque l'activité du lecteur comme un « braconnage » :

En fait l'activité liseuse présente au contraire tous les traits d'une production silencieuse : dérive à travers la page, métamorphose du texte par l'œil voyageur, improvisation et expectation de significations induites de quelques mots, enjambements d'espaces écrits, danse éphémère.²¹³

Le lexique du mouvement utilisé par le philosophe (« dérive », « métamorphose », « enjambements », « danse éphémère ») souligne l'agencement de l'espace du texte auquel se livre le lecteur. Dans ces lignes, Michel de Certeau restitue à la fois la fébrilité et l'allégresse du lecteur qui s'approprie le texte à son rythme, mais il retranscrit aussi la part de gratuité, de légèreté de ce jeu clandestin avec le texte :

[...] inapte au stockage (sauf s'il écrit ou « enregistre ») le lecteur ne se garantit pas contre l'usure du temps (il s'oublie en lisant et il oublie ce qu'il a lu) sinon par l'achat de l'objet (livre, image) qui n'est que l'ersatz (la trace ou la promesse) d'instant « perdus » à lire. Il insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel comme des bruits de corps.²¹⁴

De cette appropriation par le lecteur naît selon Michel de Certeau, « une sorte de *lectio*, production propre au lecteur » : le lecteur « invente dans les textes autre chose que ce qui était à leur « intention ». Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'in-su dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations »²¹⁵.

4.2 Les fonctions de la créativité

La créativité du lecteur peut être envisagée sous trois angles : elle est le moteur de la « jouissance esthétique ». Elle institue la liberté du lecteur dans le processus herméneutique et, présente dans la transformation de l'œuvre par la mémoire du

²¹³ De Certeau, M., *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1980, p. 234.

²¹⁴ *Ibid.*

²¹⁵ *Ibid.* p. 245.

lecteur, c'est elle qui établit des liens entre la propriété de l'auteur et la nôtre : le souvenir de lecture, comme image recomposée d'un fragment de l'œuvre, est le trait d'union entre le monde du texte et celui du lecteur.

4.2.1 Usage de l'œuvre et expérience esthétique

À la source de la créativité du lecteur, il y a le désir de profiter de l'œuvre, de la plier à son usage, d'en faire quelque chose dont on puisse tirer, intérieurement, pour soi, profit. Jauss montre que c'est ce « moteur » qui fonde la jouissance esthétique. Dans son analyse de l'expérience esthétique, il rappelle la longue tradition héritée de Platon qui jette le discrédit sur la valeur éthique et cognitive de l'expérience esthétique spontanée²¹⁶. Il souligne que la jouissance esthétique est au fondement de l'expérience artistique, et il précise le sens premier du mot « jouissance » : elle désigne « l'usage, l'usufruit d'un bien ». Alors que pendant longtemps la jouissance, conçue comme une manière de s'appropriier le monde et de s'assurer de soi-même, justifiait l'expérience artistique, celle-ci n'est plus considérée bien souvent à présent comme authentique que lorsqu'elle a dépassé le stade d'une quelconque jouissance pour s'élever au niveau de la réflexion esthétique²¹⁷. Après avoir souligné que « dans l'attitude de jouissance esthétique, le sujet est libéré par l'*imaginaire* de tout ce qui fait la réalité contraignante de sa vie quotidienne », ²¹⁸ Jauss propose d'analyser les trois composantes de cette expérience. La première est la *poiesis*, « comprise comme « pouvoir (savoir-faire) poïétique » : « la conscience en tant qu'activité productrice crée un monde qui est son œuvre propre » : le sujet « en fait son œuvre propre, et atteint de la sorte à un savoir également distinct de la connaissance scientifique, conceptuelle, et de la praxis artisanale purement reproductrice, limitée par sa finalité »²¹⁹. L'homme fait ainsi l'expérience de sa liberté, et Jauss cite Hegel : « L'homme peut satisfaire par la création artistique le besoin général qu'il éprouve de « se sentir de ce monde et chez lui dans ce monde »²²⁰. Le deuxième aspect de l'expérience esthétique est, selon Jauss, l'*aisthesis* : « la conscience

²¹⁶ Jauss, H. R. *Pour une esthétique de la réception*, « Petite Apologie de l'expérience esthétique », *op. cit.*, p. 136.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 138.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 142.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 143 et 144.

²²⁰ Hegel, *Esthétique*, « L'homme fait cela pour, en tant que sujet libre, dépouiller aussi le monde extérieur de ce qu'il a d'étranger et de froid et pour, à travers les choses, jouir seulement de lui-même à travers une réalité extérieure » et « la loi générale ... est que l'homme doit être comme chez lui dans le monde qui l'entoure, et que l'individualité doit apparaître comme acclimatée dans la nature et dans l'ensemble de sa situation extérieure, et donc comme libre. » (Hegel, *Ästhetik*, éd. Bassenge, Berlin, 1955, pp. 75 et 266)

en tant qu'activité réceptrice saisit la possibilité de renouveler sa perception du monde »²²¹ : l'œuvre d'art peut renouveler la perception des choses, émoussée par l'habitude ; l'*aisthêsis* rend donc à la connaissance intuitive (*anschauende Erkenntnis*) ses droits, contre le privilège accordé traditionnellement à la connaissance conceptuelle »²²². Et enfin, pour Jauss, la *catharsis* est un troisième aspect de l'expérience esthétique fondamentale : « ici l'expérience subjective débouche sur l'expérience intersubjective – la réflexion esthétique adhère à un jugement requis par l'œuvre, ou s'identifie à des normes d'action qu'elle ébauche et dont il appartient à ses destinataires de poursuivre la définition »²²³. Et il précise : « dans et par la perception de l'œuvre d'art, l'homme peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social ; il peut aussi recouvrer sa liberté de jugement esthétique »²²⁴. Ce qui nous paraît intéressant dans cette analyse, c'est que le philosophe réhabilite l'expérience sensible de l'œuvre d'art comme pouvoir cognitif : « l'expérience esthétique ne s'oppose aucunement par nature à la connaissance ni à l'action »²²⁵. De plus, il montre qu'au fondement de l'expérience esthétique se trouvent des gestes d'appropriation d'un sujet qui prend l'œuvre pour son usage. La créativité originelle est au fondement de la jouissance esthétique.

4.2.2 Créativité et liberté

La seconde fonction de la créativité non programmée par le texte – « ce qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinées par l'auteur »²²⁶, écrit Jean Bellemin-Noël - est, selon nous, d'instaurer une liberté pour le lecteur au sein même de la démarche herméneutique. Créer des images, se projeter dans l'œuvre, inventer momentanément une autre fin à la fiction proposée, c'est toujours se dessiner une place, c'est s'autoriser à un dialogue avec l'auteur.

²²¹ Jauss, *ibid.*, p. 143.

²²² *Ibid.*, p. 144.

²²³ *Ibid.*, p. 143.

²²⁴ *Ibid.*, p. 144.

²²⁵ *Ibid.*, p. 141.

²²⁶ Bellemin-Noël J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001, p. 7

4.2.3 Créativité et mémoire

Enfin, cette création du lecteur est aussi une « invention » de la mémoire. Elle fait des mots les issues d'histoires muettes »²²⁷, écrit Michel de Certeau.

La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit dans la place de l'auteur.

Cette mutation rend le texte habitable à la manière d'un appartement loué. Elle transforme la propriété de l'autre en lieu emprunté, un moment, par un passant. ²²⁸

Si le lecteur pense à ses souvenirs de lecture, il constate qu'ils sont aux couleurs de son imaginaire, de l'investissement affectif qui a accompagné la lecture, des réinventions auxquelles il s'est livré. Cette créativité qui reste, parfois sous forme de lambeaux, est le trait d'union entre le monde du texte et notre monde.

Conclusion

Nous avons pu observer dans ce premier chapitre que la question de l'appropriation de l'œuvre par le lecteur se pose à toutes les étapes de la réception du texte, de sa « pré-compréhension » à sa saisie, dans les procédures intellectuelles comme dans la mobilisation de l'imaginaire et de la vie affective, jusqu'à l'essor de l'œuvre dans la mémoire. À chacune de ces étapes, le lecteur singulier met du sien, mêlant à sa mémoire et à l'élan de sa vie ce qu'il enregistre de façon active, et amorçant un processus de transformation du texte comme de lui-même.

La principale difficulté dans la problématique de l'appropriation est de cerner le rôle joué par lecteur empirique, dont l'individualité, en tant que concept, est, comme le remarque Fitch, non théorisable. C'est la raison pour laquelle, souligne le chercheur, « la théorie littéraire s'est fort peu préoccupée du problème de l'appropriation qui, même si elle concerne indubitablement la finalité de toute œuvre littéraire, reste difficilement cernable »²²⁹. La question est d'autant plus épineuse si l'on considère que la réception du texte n'est pas entièrement inscrite dans l'œuvre. Si tel était le cas, si le texte programmait complètement sa réception - comme dans la théorie du lecteur modèle d'Eco -, les modalités de son appropriation seraient également tout entières contenues en lui. D'un lecteur à l'autre, les appropriations se ressembleraient et se

²²⁷ De Certeau, M., *op cit.* p.246

²²⁸ *Ibid.*, XLIX, p. 246.

²²⁹ *Ibid.*, p. 236.

rejoindraient, à la fois dans leurs modalités et dans leurs réalisations finales. Le lecteur participerait, certes, à la construction du texte, mais tout l'excédent, toute son « activité créatrice » ne regarderait plus le processus de la lecture et encore moins la démarche herméneutique. L'appropriation pourrait être étudiée « à partir d'indices purement textuels, en tant que processus inscrit dans le texte », remarque Fitch. Et dans ce cas, « les outils conceptuels des poéticiens suffiraient largement pour effectuer un tel déchiffrement et révéler tout ce qu'il y aurait à découvrir selon une telle conception de l'appropriation littéraire ». Or, ce que mettent en lumière les approches phénoménologiques et psychanalytiques de la lecture, mais aussi l'expérience empirique que chacun peut en faire, c'est qu'elle prend tout son sens dans ces connexions mystérieuses qui s'établissent, de façon fantasque, imprévisible, originale, entre le monde du texte et le monde du lecteur.

À la lumière des éléments évoqués ci-dessus, nous posons donc trois postulats, desquels découlent les questions qui ont motivé nos recherches.

L'appropriation peut s'observer et s'accompagner, depuis la disponibilité requise pour accueillir l'œuvre en soi jusqu'à son passage dans la mémoire du lecteur. Avec toutes les caractéristiques qui lui sont propres, avec son expérience tant littéraire qu'existentielle, le lecteur empirique participe pleinement, de par ces mêmes caractéristiques, au processus d'appropriation. La première source de questionnement porte donc sur la situation dans laquelle se trouve ce lecteur au moment où il s'apprête à accueillir l'œuvre. Inscrivant sa lecture dans un horizon d'attente particulier, portant en lui des souvenirs, des représentations, des questions, des désirs, habité par certaines expériences de lecture, caractérisé par des aptitudes, ce lecteur dessine, avant toute lecture, les contours singuliers d'une disponibilité qui façonnera inmanquablement la lecture à venir. Comment le lecteur singulier appelle-t-il, pré-façonne-t-il l'appropriation ?

Le deuxième postulat est le suivant : une relation se noue, pour ce lecteur singulier, entre ses données propres et la mise en mouvement de procédures de concrétisation, de compréhension, et d'interprétation communes d'un lecteur à l'autre. Les traits distinctifs du lecteur participent donc au processus herméneutique et le nourrissent. Est-ce qu'au moment où se déroule la lecture on peut favoriser l'appropriation de l'œuvre ? Peut-on la comprendre, la prendre en compte, et l'encourager ?

Le troisième postulat est le suivant : si toute appropriation aboutit à une fusion, l'usage personnel que chaque lecteur fait de l'œuvre lue, ce « pillage instinctif », ce « braconnage » décrits par Michel de Certeau, favorisent l'appropriation, et surtout contribuent à l'inscription de l'œuvre dans la mémoire. Cet « usage », ce « résidu » non identifié contribuent à une authentique appropriation. Ce dernier postulat nous amène à un troisième champ de questionnement : vers quoi tendrait une « authentique appropriation » ? Vers une réinvention ? Une recréation ?

On peut remarquer que cette question va toujours de pair avec celle des droits du texte :

« Si chacun peut lire le texte comme il l'entend, quel substrat commun reste-t-il aux lecteurs ? Comment continuer à parler de l'œuvre littéraire – et, *a fortiori*, quel discours transmettre sur elle ?²³⁰», remarque Nathalie Piegay-Gros. Mais pourquoi la créativité du lecteur ne pourrait-elle pas coexister avec les droits du texte ?

²³⁰ Piegay-Gros Nathalie, *Le lecteur, op. cit.*, p. 51.

Chapitre II. Appropriation des œuvres littéraires et construction de soi

Il n'y a pas d'un côté la littérature et de l'autre la vie, dans un face-à-face brutal et sans échanges qui rendrait incompréhensible la croyance aux livres²³¹.

Dans ce chapitre, placé dans une perspective psychologique, nous souhaitons rappeler que, si la lecture participe de la « construction de soi », comme l'a montré l'anthropologue Michèle Petit dans son ouvrage essentiel²³², c'est bien par ce mouvement souterrain et intime de l'appropriation, par cette économie secrète qui justement conduit le lecteur à faire sien le texte littéraire, en y mettant du sien. C'est ce qui, dans le texte littéraire, a le plus de sens pour le lecteur qui construit ce dernier le plus sûrement. C'est ce que nous rappellent les réflexions sur la lecture proposées par la psychologie, la psychanalyse et l'anthropologie, mais aussi par les lecteurs eux-mêmes. La notion d'appropriation est utilisée pour décrire la construction du sujet à la fois dans son identité individuelle et aussi dans son rapport avec les autres. S'interroger sur l'appropriation des œuvres littéraires, c'est toujours se placer à l'intersection du singulier et du collectif, de l'intime et du social, de l'indicible et du dicible. Dans un premier temps, nous montrerons que l'appropriation est au cœur du plaisir de la lecture. Puis nous soulignerons en quoi c'est précisément dans le processus d'appropriation que se joue la construction de soi. Nous réfléchirons aux effets produits sur le lecteur, effets qui donnent du sens à la lecture et à l'étude des œuvres littéraires. Enfin nous nous interrogerons sur la mémoire littéraire, sur ce qui la constitue, et sur ses liens avec la construction d'une culture littéraire.

1 Pourquoi l'appropriation est-elle au cœur du plaisir de la lecture ?

1.1 Au cœur de l'activité de lecture : le « rapt »

Le rapt, comme le souligne Michèle Petit, est inhérent à l'expérience de la lecture et il fait écho à des situations de l'enfance au cours desquelles tout un chacun s'empare des mots, des gestes, des expressions de l'adulte. Prenant appui sur les travaux de Freud²³³ ou de Winnicott²³⁴, qui expliquent que l'expérience esthétique trouve son origine dans les premiers liens entre la mère et l'enfant, l'anthropologue rappelle que la lecture

²³¹ Macé, M., *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, Nrf, 2011, p. 9.

²³² Petit Michèle, *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2005.

²³³ Freud, *Essais de psychanalyse appliquée*, (1906-1923), Nrf, [1933], 1971, p. 70-79

²³⁴ Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, coll. « Folio essais », 1975, 2002

« s'inscrit dans le prolongement de ces expériences de la petite enfance où, à partir d'une situation d'intersubjectivité gratifiante, on prend en soi quelque chose qui vient de l'autre pour faire son chemin »²³⁵, comme l'enfant qui « reprend la comptine ou l'histoire, qui s'empare de ce qu'on lui propose »²³⁶. Le livre a alors un statut d'objet transitionnel, « cet objet que l'enfant – qui continue à vivre dans chaque adulte – éprouve comme son bien propre, comme quelque chose qu'il a « créé », « inventé », alors même qu'il était déjà là »²³⁷. Ainsi, souligne Michèle Petit, toute expérience culturelle serait comme une extension des premières expériences de jeu, de vie créatrice, d'émancipation. Cette vision de la « lecture comme jeu », proposée comme on le sait par Michel Picard, fait écho à la théorie freudienne selon laquelle la création artistique elle-même se substitue au jeu de l'enfant :

Le poète fait donc la même chose que l'enfant jouant ; il crée un monde fantasmatique qu'il prend très au sérieux, c'est-à-dire pourvoit de grandes qualités d'affect, tandis qu'il le sépare de façon tranchée de la réalité.²³⁸

Ainsi, l'artiste remplacerait l'activité ludique de son enfance par l'activité fantasmatique et grâce à sa création – re-création fantasmatique de la réalité –, il ménagerait « contre les exigences de la réalité les exigences du principe de plaisir »²³⁹. Ainsi peut-on lire toute œuvre littéraire à la lumière de son double caractère : « d'un côté, les fantasmes sont hautement organisés, à la manière de constructions conscientes : d'où l'architecture des créations littéraires, littéralement vrai-semblables ; mais d'un autre côté, ils ont leur « origine » dans un « vœu » ou désir inconscient et mettent en œuvre un refoulé »²⁴⁰. Le jeu est donc partagé : le créateur invente un jeu dont le lecteur s'approprie les règles. La création littéraire peut par conséquent être conçue comme « la mise en tension de deux systèmes » : l'inconscient de l'auteur d'une part, au plan intrapsychique, répond à l'inconscient du lecteur d'autre part, au plan inter-psychique, par une « reviviscence des traces du refoulé »²⁴¹.

²³⁵ Petit, M., *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2005, p. 29.

²³⁶ *Ibid.*, p. 29.

²³⁷ *Ibid.*, p. 29.

²³⁸ Freud, S., « La création littéraire et le rêve éveillé », [1908], traduit de l'allemand par M. Bonaparte et E. Marty, *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1933, réimpression 1971, coll. « Idées Nrf », p. 70.

²³⁹ Assoun, P.-L., *Littérature et psychanalyse*, Ellipses, coll. « ellipses poche », 2014, p. 67.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 73

²⁴¹ *Ibid.*, p. 77

1.1 Que prend-on de l'œuvre ?

Le lecteur fait feu de tout bois. À un niveau inconscient, il s'empare de mots, de phrases, de traits des différents personnages, de métaphores, de canevas mythiques, de symboles... À un niveau plus conscient, il fait siens un trajet de vie, une vision du monde, une idée, une démarche de réflexion.

Michel Picard, inscrivant sa recherche dans une perspective psychanalytique, s'est intéressé à l'appropriation des œuvres littéraires par le lecteur empirique. À l'origine de l'expression *lecture littéraire*²⁴², il définit trois instances de lecture²⁴³ : la première est celle du *liseur*, qui renvoie à la personne physique qui maintient, de tout son corps lisant, un contact avec le monde extérieur. La deuxième instance est celle du *lu*, par laquelle M. Picard évoque l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne à ses émotions, à tel point que sa personnalité du lecteur semble « lue », révélée, par le texte. Le *lu* renvoie au lecteur pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle : c'est l'instance sollicitée par le « play », par l'investissement imaginaire. Enfin, la troisième instance définie par M. Picard est celle du *lectant* : c'est l'instance intellectuelle, capable de prendre du recul pour interpréter le texte. C'est le lecteur critique, conscient qu'il joue, qui met le texte à distance, et s'intéresse à la complexité de l'œuvre. Les instances lectrices conçues par Michel Picard envisagent l'appropriation du texte comme un va-et-vient entre la participation et la distanciation, entre l'investissement imaginaire et fantasmatique du lecteur, et son attitude critique et analytique. Cette réflexion définit donc des modalités d'appropriation étendues de la littérature.

Michel Picard, grâce à la métaphore du jeu, distingue deux types d'appropriation de l'œuvre littéraire. Il évoque le « playing » qui désigne tous les jeux de rôle ou de simulacre, reposant sur une identification à une ou plusieurs figures imaginaires, et le « game », jeu réflexif, sollicitant de l'intelligence, un sens de la stratégie, un savoir, une véritable appropriation des règles du jeu²⁴⁴.

Dans le « playing », survient notamment le phénomène d'identification, décrit par la théorie psychanalytique : le sujet humain se constitue et se différencie par une série d'identifications, par le biais desquelles il « assimile un aspect, une propriété, un attribut

²⁴² Picard, M., *op. cit.*, p 237.

²⁴³ Picard M., *La lecture comme jeu*, p. 112.

²⁴⁴ Picard, M., *La lecture littéraire*, *op. cit.*

de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci »²⁴⁵. L'identification est un processus *actif*, qui a un effet *structurant*, rappelle Michèle Petit²⁴⁶. Freud rend compte de l'identification par l'existence d'un élément inconscient commun aux personnes en cause : « l'identification n'est pas une simple imitation, mais une appropriation fondée sur la prétention à une étiologie commune ; elle exprime un « tout comme si » et se rapporte à un élément commun qui demeure dans l'inconscient. Cet élément commun est un fantasme »²⁴⁷. Jean Bellemin-Noël souligne que si « les formes et les degrés de l'identification sont infinis », ils relèvent tous d'une « *idéalisation* de soi-même » : « On se pare secrètement et par personne interposée de toutes les perfections »²⁴⁸.

Le « game » est davantage une appropriation des règles du jeu. Michel Picard évoque :

[une] opération elle aussi beaucoup plus compliquée qu'on ne l'imagine généralement, et moins automatique, procédant par repérage, construction et identification de signes, puis organisation d'unités de sens s'accompagnant d'hypothèses, d'anticipations et de retours en arrière, de tout un jeu d'essais et d'erreurs, enfin d'enchaînement et de mémorisation sélective [...] On a affaire à une véritable *appropriation* par le joueur.²⁴⁹

Le jeu est ici d'ordre intellectuel, s'inscrivant dans une démarche herméneutique.

1.2 Une expérience de comblement

Que fait-on de ce que l'on prend du livre ? La lecture de l'œuvre littéraire qui laisse des traces dans la mémoire, comble, aux deux sens du terme : elle est celle qui a répondu à un désir et qui assouvit des fantasmes, mais aussi celle qui, du même coup, ravit le lecteur. Au plan inconscient, le plaisir provient du fait de renouer temporairement avec le temps de l'enfance, dans « un consentement euphorique à la fiction »²⁵⁰; les frontières entre réalité et imaginaire, le paraître et l'être, s'abolissent tandis que les croyances enfantines peuvent être fugitivement réactivées²⁵¹ : « L'enfant en nous persiste et signe²⁵² », remarque Michel Picard.

²⁴⁵ Dictionnaire Laplanche et Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, [1967], 2007.

²⁴⁶ Petit, M., *Eloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 48

²⁴⁷ Freud, *L'Interprétation des rêves*, Paris, Puf, 1973, p. 137

²⁴⁸ Bellemin-Noël, J. *Psychanalyse et Littérature*, *op. cit.*, p. 61.

²⁴⁹ Picard M., *La lecture comme jeu*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « critique », (1986), 2007, p. 47.

²⁵⁰ Jouve, V., *La Lecture*, *op. cit.*, p. 86

²⁵¹ *Ibid.*, p. 86

²⁵² Picard, M., *op. cit.*, p. 87

Par ailleurs, comme l'ont remarqué de nombreux psychanalystes, la lecture est souvent l'occasion de combler des fantasmes sur cette « autre scène » qu'est l'imaginaire, dans le prolongement des premiers instants de la vie psychique : « Rêve, jeu, œuvre de fiction, fantasme sont l'accomplissement plus ou moins déformé d'un désir plus ou moins refoulé », la répétition des premières satisfactions obtenues auprès du corps érotisé de la mère²⁵³, de sorte que, nous dit Jean Bellemin-Noël, « jouer c'est *rejouer* (à) des jeux oubliés et interdits, c'est *se réjouir* de répéter et de travestir ces jouissances perdues... »²⁵⁴. L'auteur donne au lecteur « l'autorisation, voire le commandement, de lever ses refoulements et répressions (sociales et symboliques), le faisant ainsi repasser en quelque sorte par les débuts de son activité pulsionnelle »²⁵⁵ : le lecteur en ressent un plaisir qui le conduit à libérer des forces plus profondes pour atteindre la « jouissance » esthétique²⁵⁶. Un dialogue s'instaure, d'inconscient à inconscient, dans un processus d'appropriation précisément décrit par l'inventeur de la « textanalyse » :

Qu'on les ressente ou non clairement, les liens qui se créent entre le lecteur et son texte permettent une action dans les deux sens : mon propre inconscient modifie ma vision de ce que je lis et ce que le livre esquisse dans la pénombre alimente en moi des rêveries qui prennent une couleur inattendue.²⁵⁷

Au plan plus conscient, le lecteur comble en lui des désirs aux inflexions multiples : désir de dépaysement, désir d'un autre espace-temps, désir de réflexion, désir de sens.

2 En quoi ce processus d'appropriation participe-t-il de la construction de soi ?

2.1 La force « thérapeutique » de l'œuvre littéraire

« Chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de soi-même²⁵⁸ », écrit Proust. Des œuvres littéraires ressurgissent dans la conscience par éclats, fragments, souvent de façon insolite avec peut-être d'autant plus de force que le lecteur se sent fragile et dispersé. Michèle Petit rappelle qu'une seule phrase peut parfois s'enraciner dans la mémoire pour réapparaître de façon impromptue, venant éclairer telle ou telle situation. Et de citer André Gide : « Combien de sommeillantes princesses nous portons en nous,

²⁵³ Bellemin-Noël, *Psychanalyse et Littérature*, *op. cit.*, p. 42

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 42

²⁵⁵ Assoun, P.-L., *op. cit.*, p. 92

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 92.

²⁵⁷ Bellemin-Noël, J., *op. cit.*, p. 18

²⁵⁸ Proust, *Le temps retrouvé*, in *À la recherche du temps perdu*, Paris, Quarto-Gallimard, 1999, p. 2296-2297.

ignorées, attendant qu'un mot les réveille »²⁵⁹. Et si une telle phrase a compté, souligne l'anthropologue, c'est parce qu'elle permet au lecteur de se reconnaître, « non pas tant au sens de se reconnaître dans un miroir que de se sentir un droit légitime d'avoir une place », d'être ce qu'il est, ou plus encore de devenir ce qu'il était à son insu²⁶⁰.

Ainsi, des bribes de texte viennent souvent ravauder, ou du moins exprimer, le moi déchiré. Aurélien, le personnage éponyme du roman d'Aragon,²⁶¹ est habité par un vers de Racine, extrait de *Bérénice*, qui réapparaît lorsqu'il rencontre Bérénice pour la première fois :

Il y avait un vers de Racine que ça lui remettait dans la tête, un vers qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées, et plus tard démobilisé. Un vers qu'il ne trouvait même pas un beau vers, ou enfin dont la beauté lui semblait douteuse, inexplicable, mais qui l'avait obsédé, qui l'obsédait encore :

Je demeurai longtemps errant dans Césarée...

En général, les vers, lui...Mais celui-ci revenait et revenait. Pourquoi ? C'est ce qu'il ne s'expliquait pas.

Le personnage se laisse guider par la rêverie sonore puis visuelle que lui inspire le mot « Césarée » :

Césarée, c'est du côté d'Antioche, de Beyrouth. Territoire sous mandat. Assez moricaude même, des bracelets en veux-tu en voilà, et des tas de chichis, de voiles. Césarée...un beau nom pour une ville ou pour une femme.

Il poursuit ainsi son cheminement intérieur :

Ça devait être une ville aux voies larges, très vide et silencieuse. Une ville frappée d'un malheur. Quelque chose comme une défaite. Désertée. Une ville pour les hommes de trente ans qui n'ont plus de cœur à rien. Une ville de pierre à parcourir la nuit sans croire à l'aube. Aurélien voyait des chiens s'enfuir derrière des colonnes, surpris à dépecer une charogne. Des épées abandonnées, des armures. Les restes d'un combat sans honneur.

D'image en image, cette contrée de tragédie, lointaine, le mène à une part inconnue et sombre de lui-même, les breloques orientales laissent place à un champ de bataille vide et mortifère. Césarée contient toute la mélancolie du personnage : le sentiment de n'avoir vécu que pour la guerre (« Elle l'avait pris avant qu'il eût vécu ») ; le souvenir des camarades morts dans les tranchées ; l'impression d'avoir été « battu par la vie », de

²⁵⁹ Gide, A., « Conférence sur la lecture », in *Essais critiques*, Paris, La Pléiade/Gallimard, 1999 cité par Michèle Petit, *op. cit.*, p. 53.

²⁶⁰ Petit, M. *op. cit.*, p. 52.

²⁶¹ Aragon, L., *Aurélien*, Gallimard, coll. « Folio », [1944], 1988, p. 27 et suivantes.

n'avoir « ni aimé, ni vécu » ; le goût amer d'une victoire qui ne peut lui redonner sa joie de vivre, et le condamne à une errance intérieure :

Trente ans. La vie pas commencée. Qu'attendait-il ? Il ne savait faire autrement que flâner. Il flânait.

L'expérience retranscrite ici par Aragon nous approche peut-être de ce qui donne le plus de prix à la lecture : cette possibilité d'emmagasiner en soi des ressources secrètes, qui surgissent pour panser des blessures, exprimer des sentiments douloureux, et aussi se rassembler. Chaque lecteur peut retrouver en soi telle scène romanesque qui condense sa vision de l'existence, tels vers qui le disent, tel propos d'écrivain qui l'invite à poursuivre un dialogue avec soi-même, telle image poétique qui lui ressemble.

2.2 Un pouvoir réfléchissant

L'incipit d'*Aurélien* rappelle aussi le pouvoir réfléchissant de l'œuvre littéraire. Elle vient révéler au lecteur, de façon détournée et symbolique, ce qu'il a de plus singulier et de plus intime, voire de plus inquiétant. Chacun prend ce qui délivre du sens, et permet d'accéder au « soi méconnu »²⁶², rappelle Michèle Petit ; « la littérature ne nous parle pas seulement des autres mais de l'autre en nous »²⁶³, souligne Jean Bellemin-Noël. Ce qu'il prend en soi du livre éclaire le lecteur, vient mettre des mots sur de l'indicible. Serge Boimare a bien montré la manière dont un récit pouvait permettre à un lecteur – *a fortiori* un jeune lecteur en difficulté - d'exprimer des peurs, des conflits, des souffrances indicibles. Il décrit la manière dont il a pu, avec des élèves en difficulté scolaire, confrontés à la peur d'apprendre, utiliser des récits, des mythes ou contes, qui ouvrent « des voies d'accès à l'inconscient en mettant des images sur ce qui était trop cru pour être négocié par la pensée »²⁶⁴. Il évoque notamment un travail mené sur des récits de Jules Verne²⁶⁵. Les romans présentent des héros tirillés par des « besoins et des inquiétudes primaires » et par des « inquiétudes archaïques », sur « le point de mourir de soif, de faim, de froid, d'être dévorés, piqués, écrasés, engloutis... » : et puis, ils découvrent *in extremis* « une formule mathématique, une explication sur les climats, sur la constitution des roches, sur la flore de l'océan Indien ou le fonctionnement du moteur électrique », le danger semble produire « une accélération du processus de pensée », et

²⁶² Expression de M. Petit, *op. cit.*, p. 50

²⁶³ Bellemin-Noël, *Psychanalyse et littérature*, Puf, coll. « Quadrige », 2002, p. 17.

²⁶⁴ Boimare, S., *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, coll. « Psychologie et pédagogie », 2003, p. 4.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 39.

les mettre « dans un état où apprendre est un bienfait ». Les élèves suivis par le psychologue s'emparent du canevas narratif, entendent leurs propres angoisses et s'approprient, en se tournant alors eux-mêmes vers le savoir, la solution esquissée par Jules Verne.

2.3 Les clés de soi

Annie Rouxel rappelle combien les émotions de lecture sont inextricablement liées à l'identité du lecteur, à laquelle elles font écho :

Ce sont ces réactions sans cesse rappelées et renouvelées par la lecture qui permettent un voyage en soi et font du souvenir le moyen d'une quête identitaire. Celle-ci, du reste souvent inconsciente, ressortit au principe de plaisir dont on ne saurait ignorer la dimension narcissique : la reconnaissance d'une idée, d'une émotion née de la lecture d'un texte dans le passé est nécessairement aussi reconnaissance de soi. Dans ce temps un instant aboli, le moi se construit en retrouvant cet autre qu'il fut.²⁶⁶

Si l'œuvre littéraire donne une signification aux expériences singulières, elle les réinscrit aussi dans une dimension universelle et atemporelle. C'est ce que relate le romancier Grégoire Bouillier, dans une « autofiction » intitulée *Rapport sur moi*. Le narrateur dépressif découvre, « en une seule nuit transfigurée », l'*Odyssée* d'Homère, qu'il absorbe de tout son corps : « Chaque vers semblait écrit à mon intention et s'infusait en moi, s'écoulant par mes yeux et mes oreilles. J'étais la lecture même »²⁶⁷. Tout le parcours de sa vie, les épreuves traversées, la descente aux enfers de sa dépression, sa quête de racines etc., lui semblent alors inscrits en filigrane dans le périple d'Ulysse, qui lui délivre soudain le sens de sa propre vie : « C'était l'*Odyssée* qui me déchiffrait. Car tout s'éclairait soudain à sa lumière. D'inouïes coïncidences surgissaient entre ce que je lisais et ce que je vivais, les frontières étaient abolies et je pouvais voir entre les lignes par où moi-même étais passé »²⁶⁸. L'épopée vient combler, dans une expérience de lecture bouleversante, l'absence de sens ressentie jusqu'alors : « Il existait une dimension mythologique des êtres et des situations et elle donnait à la réalité une envergure qui lui est refusée d'ordinaire. Alors que je ne trouvais plus aucun sens à mon existence, L'*Odyssée* donnait avantageusement à tout ce que je vivais un sens homérique. Le livre m'enseignait la vie sous un angle inédit. Sur mes désarrois il posait d'antiques

²⁶⁶ Rouxel, A., Thèse de doctorat, *Distance, complexité, plaisir, Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire, thèse de doctorat*, Université Rennes 2, 1992. p. 65

²⁶⁷ Bouillier G., *Rapport sur moi*, Allia 2002.

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 44

scellés. Ils tiennent encore »²⁶⁹. Cette inscription du singulier dans l'universel fait souvent de l'œuvre littéraire un point de repère.

2.4 Ouverture d'un monde, ouverture du monde

Dans *Enfance*, Nathalie Sarraute montre comment, alors qu'elle est enfant, la lecture du roman d'aventures *Rocamboles*, de Ponson du Terrail, lui ouvre un monde, par le jeu de l'identification aux héros, dont elle s'approprie les qualités : « un courant invisible m'entraîne avec ceux à qui, de tout mon être imparfait mais avide de perfection je suis attachée, à eux qui sont la bonté, la beauté, la grâce, la noblesse, la pureté, le courage même...[...], et chaque fois [...] un courage insensé, la noblesse, l'intelligence parviennent juste à temps à nous sauver »²⁷⁰. L'univers romanesque, en la projetant hors de chez elle, par contrecoup ébranle son regard sur son univers familial : « il faut aller au milieu de ces gens petits, raisonnables, prudents, rien ne leur arrive...là tout est si étriqué, mesquin, parcimonieux... ». Dans *L'Enfant*, Jules Vallès²⁷¹ décrit la manière dont la lecture de *Robinson Crusoé* par l'enfant enfermé dans une salle d'étude fait voler en éclats les murs de la classe tandis que le ciel se charge de tous les éléments du roman de Defoe. Le roman permet aussi la fuite hors du monde.

3 De quelle façon le lecteur est-il modifié dans son for intérieur ?

3.1 La libération d'une énergie entravée

Il arrive fréquemment, remarque Michèle Petit, que le texte libère quelque chose que le lecteur portait en lui silencieusement, et lui procure une sensation intense de plaisir, comme la libération d'une énergie jusque-là entravée. « Là encore le corps est présent, quelque chose est touché au-delà du langage », ajoute l'anthropologue. Le lecteur ressent alors une ouverture vers un « redéploiement des possibles »²⁷². C'est l'expérience extrême prêtée par Ohran Pamuk au personnage de son roman *La Vie nouvelle* :

Un jour, j'ai lu un livre, et toute ma vie en a été changée. Dès les premières pages, j'éprouvai si fortement la puissance du livre que je sentis mon corps écarté de ma chaise et de la table devant laquelle j'étais assis. Pourtant, tout en ayant l'impression que mon corps s'éloignait de moi, tout mon être demeurait plus que jamais assis sur ma chaise, devant ma table, et le livre manifestait

²⁶⁹ *Ibid.*, p.45

²⁷⁰ Sarraute, N., *Enfance*, [1983], 1985, Gallimard, coll. « folio », p.266-267

²⁷¹ Valles, J., *L'Enfant*, Le livre de poche, [1878], 1972, p. 117-120

²⁷² Petit, M., *op. cit.*, p. 27.

tout son pouvoir non seulement sur mon âme, mais sur tout ce qui faisait mon identité. Une influence tellement forte que je crus que la lumière qui se dégageait des pages me sautait au visage : son éclat aveuglait toute mon intelligence, mais en même temps la rendait plus étincelante. Je crus que, grâce à cette lumière, je me referais moi-même, que je quitterais les sentiers battus²⁷³.

Le bouleversement produit par la lecture est vécu dans le corps même du narrateur. Le lexique de la lumière vient souligner à la fois la révélation et la régénération : c'est une énergie inattendue qui envahit le lecteur et lui offre la promesse d'une « vie nouvelle ». Orhan Pamuk décrit ensuite les deux étapes suivantes de ce bouleversement ; le texte semble s'appropriier l'espace mental du lecteur, qui se sent littéralement possédé par lui :

Au fur et à mesure que je tournais les pages, un univers dont j'avais jusqu'ici ignoré la présence, que je n'avais jamais même imaginé, pénétra mon âme et en prit possession²⁷⁴.

Puis, c'est le sentiment d'être reconnu, d'être saisi au plus profond de lui-même qui s'empare du narrateur :

Dès le début, j'avais deviné que ce livre avait été écrit pour moi. Voilà pourquoi chaque mot, chaque parole m'avait si profondément touché [...] Tout ce que le livre m'avait chuchoté au début, puis martelé, imposé avec violence et audace – je le comprenais au fil de ma lecture – s'était toujours trouvé enfoui au plus profond de mon âme. Le livre avait découvert et ramené à la surface un trésor perdu, qui dormait depuis des siècles tout au fond des eaux, et moi, de tout ce que je découvrais dans les mots et les phrases, j'avais envie de dire : à présent tout cela m'appartient.²⁷⁵

Ce que décrit ici Orhan Pamuk, c'est bien l'expérience de désappropriation de soi évoquée par Paul Ricoeur, désappropriation qui permet à un soi plus vaste d'advenir, un soi plus conscient des potentialités et attentes qui sont les siennes. On a bien là l'un des effets de l'appropriation des œuvres littéraires, qui permettent aux frontières intérieures d'être repoussées, et à de nouveaux possibles d'être envisagés.

3.2 L'appropriation comme refuge

Si l'appropriation repousse des murs psychiques, elle en consolide d'autres, elle rend plus solide. Sous la plume de Montaigne, l'espace réel de la « librairie » devient le miroir de la protection intérieure que lui offrent les livres et les lectures :

²⁷³ Pamuk, O., *La vie nouvelle*, [1994], 2007, traduction du turc par Munevver Andac, Gallimard, coll. « folio », p. 13.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 16

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 17 et 18

Chez moi, je me détourne un peu plus souvent à ma librairie, d'où tout d'une main je commande à mon ménage [...] Là, je feuillette à cette heure un livre, à cette heure un autre, sans ordre et sans dessein, à pièces décousues ; tantôt je rêve, tantôt j'enregistre et dicte, en me promenant, mes songes que voici [...] C'est là mon siège. J'essaie à m'en rendre la domination pure, et à soustraire ce seul coin à la communauté et conjugale et filiale et civile. Partout ailleurs, je n'ai qu'une autorité verbale : en essence, confuse. Misérable à mon gré, qui n'a chez soi où être à soi, où se faire particulièrement la cour, où se cacher !²⁷⁶

Dans les bibliothèques intérieures évoquées dans des textes autobiographiques, nombreux sont les lecteurs qui ont décrit le refuge représenté par l'appropriation des œuvres : celle-ci offre comme des renforts, des étais pour consolider son intégrité psychique. C'est ce que relate la romancière Colette Fellous : les livres lui ont offert un refuge pour échapper à une famille trop angoissante :

J'ai choisi de partir, de quitter ma famille, d'être libre. J'ai choisi de vivre ailleurs, radicalement. Et tout en restant à la maison [...]

Oui, les livres ont été tout à coup mes sauveurs, ils m'ont appris à vivre clandestinement, à conjuguer tous les temps à la fois, à me détacher de cette vie trop lourde pour mon petit âge, à en bâtir une autre, qui savait superposer mille et cents lieux, mille et cents couleurs.²⁷⁷

Catherine Clément raconte la manière dont le conte d'Andersen, *La Petite fille aux allumettes*, lu et relu pendant la guerre, alors que ses grands-parents viennent d'être arrêtés puis déportés, lui a « sauvé l'esprit, » en lui permettant de « hisser une herse de mots » qui lui a servi de refuge : « c'est à quoi sert le livre, protection et refuge pour les temps difficiles »²⁷⁸, souligne l'écrivain. Michèle Petit évoque les nombreux témoignages de lecteurs qui font appel à des métaphores spatiales pour décrire à la fois le moment de la lecture, mais aussi ce qu'ils en retiennent : « un monde à soi », « une petite baraque sur une île », « une cabane », « une chambre à soi », « un ailleurs »²⁷⁹, etc. Cet espace protégé des autres est tapissé des éléments empruntés aux textes, personnalisés et réinventés.

3.3 L'appropriation : une redéfinition infinie de soi

L'appropriation des œuvres littéraires offre au lecteur l'opportunité à la fois d'un réajustement à soi-même et d'une redéfinition de soi : chacun peut tout à la fois préciser

²⁷⁶ Montaigne, *Essais*, III, 3, « De trois commerces », 1588, GF, 1979, p. 43-44

²⁷⁷ Fellous, C., *Lire en fête*, 1999, Ministère de la Culture et de la Communication, ouvrage offert dans les librairies à l'occasion de la manifestation « Lire en fête ».

²⁷⁸ Clément, C., *ibid.*

²⁷⁹ Petit, M., *Eloge de la lecture, op. cit.*, p. 24 et 25.

et affiner le style de son existence, selon l'expression de Marielle Macé, et donner de nouvelles directions à sa vie, notamment au plan éthique.

Marielle Macé a montré comment les façons de lire façonnent les lecteurs et influent subtilement sur leurs manières d'être. Selon elle, circulent entre les sujets et les œuvres « des élans, des images, et des manières d'être » que le lecteur emprunte et imprime ensuite à sa propre vie, donnant ainsi « un style à son existence »²⁸⁰. Selon la chercheuse en littérature, les « styles littéraires se proposent dans la lecture comme de véritables formes de vie, engageant des conduites, des démarches, des puissances de façonnement et des valeurs existentielles »²⁸¹. Chacun ainsi trouverait dans la littérature un écho de sa propre façon de s'appropriier le monde.

Chaque individu est une façon particulière de s'appropriier le monde et ses objets, de s'y disposer et s'y projeter activement, mais aussi d'en être affecté²⁸².

Marielle Macé développe en effet la belle idée selon laquelle les œuvres littéraires aimées par un lecteur contiennent un écho de la manière dont ce lecteur fait sien le monde qui l'entoure :

De même que chacun a une façon d'habiter ses lieux, chacun a une façon d'habiter les livres et de l'une à l'autre conduite s'échangent sans doute des dispositions intérieures et des manières d'occuper un espace pour y déployer ses gestes.²⁸³

Ainsi, dans la lecture, se laissent entendre pour le lecteur ses propres possibilités d'appropriation du monde et il peut trouver :

une idée qui l'agrippe, une puissance qui tire en lui des fils et des possibilités d'être. Il s'y trouve suspendu à des phrases, à ces forces d'attraction qui nourrissent en continu son propre effort de stylisation.²⁸⁴

Mais au moment où le lecteur s'ajuste ainsi à lui-même, il voit s'offrir à lui de nouvelles capacités d'action. Il peut prendre une certaine distance avec les « fausses évidences » et dans son rapport aux autres, il est rendu « éthiquement sensible aux effets douloureux que ses gestes peuvent avoir sur autrui »²⁸⁵, remarque Yves Citton.

²⁸⁰ Macé, M., *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, Nrf, 2011, p. 10.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 10

²⁸² *Ibid.*, p. 35

²⁸³ *Ibid.*, p. 35

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 13

²⁸⁵ Citton, Y., *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires ?* Editions Amsterdam, 2007, p. 161.

4 Appropriation et mémoire des œuvres

Les appropriations auxquelles se livre le lecteur dans le présent de sa découverte d'une œuvre se prolongent dans la mémoire et s'inscrivent dans sa culture. De quoi se compose la mémoire littéraire individuelle ? Comment cette mémoire est-elle structurée ?

La mémoire littéraire collective, sociale et scolaire repose sur un tri et une organisation dont témoignent les bibliothèques organisées (et régulièrement dispersées), et les anthologies. La mémoire individuelle, quant à elle, sélectionne dans la mémoire commune ce qui construit sa réflexion personnelle : elle choisit et retient certains textes plus que d'autres et en fait un moyen de penser le monde. Ainsi, la démarche appropriative entre aussi en mouvement, tant au plan collectif qu'au plan individuel, dans la sélection et l'agencement d'éléments divers entre eux.

Notons tout d'abord que la mémoire des livres que l'on a faits siens entre en correspondance avec notre identité, et fait écho à notre histoire : elle s'inscrit dans une temporalité. Il n'existe pas de culture « en soi », que l'on pourrait détacher des inflexions singulières de la vie psychique. Les éléments les plus saillants sont sans doute ceux qui, d'une manière ou d'une autre, sont le plus reliés à la personnalité du lecteur et qui font écho à certaines étapes décisives de sa vie. Ce sont ceux aussi qui bouleversent l'individu en profondeur.

Annie Rouxel, co-fondatrice de la notion de sujet lecteur et chercheuse en didactique de la littérature, crée la notion d'*identité littéraire* qui permet d'inscrire les livres lus dans un parcours et dans une histoire.

La notion d'identité littéraire suppose donc une sorte d'équivalence entre soi et les textes : textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même. Cette notion requiert et établit la mémoire des textes qui ont jalonné un parcours – elle évoque un univers littéraire – mais elle inclut aussi un rapport à la langue, à l'écriture, et la singularité de manière de lire.²⁸⁶

Ainsi identité littéraire et identité « tout court » sont inextricablement liées entre elles, les livres lus se tissent à la trame de la vie du lecteur, à sa vie psychique. Les effets de la lecture s'inscrivent dans le temps, comme le rappelle Didier Anzieu, nous renvoyant ici à la créativité du lecteur évoquée plus haut :

²⁸⁶ Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », in *Le sujet lecteur, op. cité*, p. 139.

Le lecteur qui commence d'être travaillé par l'œuvre entame avec elle une sorte de liaison. Pendant les interruptions mêmes de sa lecture, tout en se préparant à la reprendre, il s'abandonne à la rêverie, sa fantaisie éveillée est stimulée, il en insère des fragments entre les passages du livre, et sa lecture est un mixte, un hybride, une greffe de sa propre activité de fantasmatisation sur les produits de l'activité de fantasmatisation de l'auteur.²⁸⁷

Quand on essaie de saisir de manière synchronique cette mémoire, d'embrasser d'un seul coup d'œil les livres dont on est habité, on est confronté à un ensemble lacunaire.

L'essayiste Pierre Bayard a utilisé la notion de *bibliothèque intérieure* pour évoquer cet assemblage.

On pourrait nommer bibliothèque intérieure cet ensemble de livres – sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous - sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée, comme celle de Montaigne, de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde.²⁸⁸

Pierre Bayard insiste également sur le caractère hétéroclite de cette mémoire :

Ce que nous prenons pour des livres lus est un amoncellement hétéroclite de fragments de textes, remaniés par notre imaginaire et sans rapport avec les livres des autres, seraient-ils matériellement identiques à ceux qui nous sont passés entre les mains.²⁸⁹

Evelio Cabrejo-Parra va plus loin encore, puisqu'il suggère que tout livre qui retient notre attention, qui est donc susceptible d'une appropriation, est « une espèce d'écho du livre que nous portons en nous », qu'il propose d'appeler le « livre psychique » : sorte de livre secret que chacun « dès sa naissance, à travers tout son développement psychique est en train d'écrire... » et qui « profondément condensé », « offre des lectures inépuisables »²⁹⁰. La chercheuse en didactique de la littérature Marie-José Fourtanier souligne pour sa part les entrecroisements avec la vie réelle qui caractérisent toute mémoire littéraire :

Tissage de lectures scolaires, d'œuvres considérées comme classiques, d'activités culturelles variées, de rencontres et d'événements personnels divers, la bibliothèque intérieure pourrait ainsi se définir comme un écheveau d'imaginaire entrecroisant ses différentes composantes plus qu'une adjonction de mondes séparés et étrangers les uns aux autres.²⁹¹

²⁸⁷ Anzieu, D., *Le Corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard, 1981, p. 45-46

²⁸⁸ Bayard P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Les Editions de Minuit, coll. « Paradoxe », Paris, 2007, p. 74.

²⁸⁹ Bayard P., *op. cit.*, p. 84.

²⁹⁰ Cabrejo-Parra, « La Lecture avant les textes écrits », Cahiers d'ACCES, 5, 2001, p. 19-24, cité par Michèle Petit, in *Eloge de la lecture*, *op. cit.*, p.57.

²⁹¹ Fourtanier, M. J., « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », in *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Louichon B. et Rouxel A., PUR, coll. Paideia, 2010, p. 175.

Les éléments retenus se répondent entre eux par un jeu d'échos selon le concept d'interlecture²⁹² proposé par Jean Bellemin-Noël : la notion d'interlecture désigne le réseau de relations qu'un lecteur établit entre un texte et d'autres textes « même si le texte en question ne fournit pas explicitement, textuellement, les indications manifestes permettant de construire le réseau ». Chaque nouvelle lecture porte en elle des traces des lectures antérieures et surtout de l'appropriation que le lecteur en a faite.

Dans le cadre de sa réflexion sur le sujet lecteur, Annie Rouxel²⁹³ s'est interrogée sur la manière dont s'élabore la culture littéraire et propose d'examiner cette culture à la lumière de trois dichotomies qui posent directement la question de la mémoire.

À la culture « lettrée », « savante » prescrite par l'école, et qui rassemble un ensemble d'œuvres appartenant au patrimoine commun, dont A. Rouxel souligne le caractère idéal et abstrait, s'oppose « un espace symbolique composé à la fois de références communes et de références personnelles reconfigurées par la subjectivité » du lecteur. Cette culture personnelle, faite aussi de « coups de cœur », « n'est pas cette abstraction, lieu d'un consensus illusoire, mais un ensemble limité et mobile de données concrètes, marquées par la singularité du sujet et la constituant »²⁹⁴. Culture lettrée et culture plus personnelle s'entrecroisent ou s'ignorent selon les cas, selon les lieux : espace scolaire ou privé. La chercheuse se penche ensuite sur le rapport au texte qui se manifeste dans la lecture. Elle distingue un rapport passif au texte : les « textes sont des choses », des faits, des significations figées, un cumul de connaissances et cette culture « pour autrui » « engage davantage le lecteur en tant que sujet social qu'en tant qu'individu ». À cette relation passive au texte, A. Rouxel oppose une relation active, dans laquelle « le lecteur investit le texte, se l'approprie »²⁹⁵, ce qui, en retour, aide ce lecteur à penser.

Enfin, A. Rouxel se penche sur le mode de structuration de cette culture : soit le lecteur met les textes en relation entre eux grâce aux « catégories descriptives de l'analyse littéraire », notamment la catégorie des genres ou celle des mouvements littéraires. La structuration, « d'inspiration positiviste est à la fois chronologique et logique ». Soit il relie ses lectures à la lumière des lectures antérieures et « des savoirs

²⁹²Bellemin-Noël J., *Plaisirs de vampire*, Paris, P.U.F., 2001.

²⁹³ Rouxel A., « Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire », 7èmes rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006. Article consultable à l'adresse : <http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/didlit/titres.html>

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ *Ibid.*

issus de son expérience du monde ». Dans ce cas, c'est le sujet qui est à l'origine du réseau de relations entre ses souvenirs de lecture. A. Rouxel souligne que ces deux formes de savoirs se conjuguent dans la culture littéraire du sujet. L'analyse d'A. Rouxel nous permet de distinguer dans toute culture littéraire individuelle une partie émergée, faite de connaissances objectives, de repères culturels et historiques et une partie plus secrète, immergée, qui donne à la première tout son éclat, toute sa force et toute sa raison d'être.

5 Appropriation des œuvres littéraires et constitution d'une culture

Nous avons principalement évoqué, jusqu'à présent, les mouvements d'appropriation qui nourrissent la culture littéraire personnelle, telle que la définit Annie Rouxel *supra*.

Comment passe-t-on d'une culture personnelle à une culture « lettrée » ? Qu'est-ce qui distinguerait la personne « qui lit beaucoup pour son plaisir », de celle qui possède une culture littéraire ? Est-ce que l'appropriation est aussi au cœur de la construction de cette culture ?

Mais d'abord, qu'est-ce qu'être cultivé ? Si la culture désigne « l'ensemble de ce qui peut se savoir »²⁹⁶, et échappe à la spécialisation, la culture d'un individu désigne les connaissances dont il dispose dans tous les domaines, dans un « idéal encyclopédique »²⁹⁷. L'homme cultivé est celui qui sait tout, affirmait Gilles Deleuze de manière provocatrice²⁹⁸, en voyant en Umberto Eco l'homme cultivé par excellence. Mais, comme le remarque William Marx, « fût-il le plus érudit, fût-il fondé sur toute une bibliothèque, il n'y a pas de savoir en dehors de son actualisation vivante dans un être humain ; il n'est pas séparable d'une dimension existentielle »²⁹⁹. La culture est indissociable d'un rapport à la culture de la part de celui qui la possède. Cet « avoir » est aussi un « savoir être », un « savoir profiter » de ce que l'on sait, comme le souligne Patrice Maniglier : « la personne cultivée est tout d'abord apte à jouir de ce qu'elle sait, apte à « profiter de l'hétérogénéité et de l'inlassable prolixité du génie humain et des merveilles de la nature »³⁰⁰. Elle développe ainsi son goût dans les deux sens du terme : elle évalue ce qu'elle sait et le savoure : « La culture est ce qui rend le monde intéressant

²⁹⁶ Maniglier P., *La Culture*, Paris, Ellipses, coll. « Philo-notions », 2003, p. 5

²⁹⁷ *Ibid.*

²⁹⁸ Deleuze, G., *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, « C comme Culture », Vidéo Editions Montparnasse, 1996.

²⁹⁹ Marx, W., *Vie du lettré*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2009, p. 179.

³⁰⁰ Maniglier, P., *La Culture*, *op. cit.*, p.6

dans sa diversité même ». Cette jouissance, décrite par Pierre Bourdieu dans *La Distinction*³⁰¹, ne va pas sans une initiation, une pratique qui se construit dans la durée et qui accepte d'idée d'un plaisir différé. La culture littéraire individuelle possède ces différents traits : elle s'accompagne du plaisir de renouveler l'expérience de la lecture et d'une aptitude à en profiter, et elle se déploie dans le temps.

Par rapport à la culture personnelle, elle se composerait de connaissances plus étendues, reliées à d'autres domaines que la littérature, reliées notamment à l'Histoire et à l'histoire des arts, de références patrimoniales collectives, peut-être aussi d'une mise en perspective temporelle plus profonde parce que nourrie de références partagées, parfois éloignées de l'univers du lecteur. La personne qui possède une culture littéraire entretient plusieurs points communs avec le « lettré » évoqué par William Marx – « quelqu'un dont l'existence physique et intellectuelle s'ordonne autour des textes et des livres : vivant parmi eux, employant sa propre vie à les faire vivre et, en particulier, à les lire » -, et notamment le rapport au temps : « le temps qu'il manipule est un temps renversé : le lettré jette des ponts par-dessus les époques ; il rend accessible le passé ; il reconfigure à la lumière des exigences du présent »³⁰². Le deuxième point commun serait l'appartenance à une communauté : « On n'est pas lettré tout seul [...] où qu'il aille, le lettré se reconnaît membre d'une communauté et investi de sa légitimité, sinon de sa force³⁰³ » souligne W. Marx, distinguant ainsi le « lettré » de l'autodidacte. Le troisième point commun serait l'aptitude à circuler dans un ensemble, comme le souligne de façon provocatrice Pierre Bayard :

Les personnes cultivées le savent – et surtout, pour leur malheur, les personnes non cultivées l'ignorent-, la culture est d'abord une affaire d'*orientation*. Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir se repérer dans leur ensemble, donc savoir qu'ils forment un ensemble et être en mesure de situer chaque élément par rapport aux autres³⁰⁴.

L'appropriation est bien sûr à l'œuvre dans la constitution d'une culture : quand on se cultive, on développe ses qualités propres, qualités de réflexion et d'expression, qui obligent à y mettre du sien. On rejoint ici l'étymologie du mot culture : le mot « cultura » en latin, désigne, on le sait, la culture des champs. L'image utilisée par

³⁰¹ Bourdieu P., *La Distinction*, Paris, Editions de Minuit, 1979.

³⁰² Marx, W., *Vie du Lettré*, *op. cit.*, p. 16

³⁰³ *Ibid.*, p. 45

³⁰⁴ Bayard P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, *op. cit.*, p.26

Cicéron³⁰⁵ est suggestive : en se cultivant, on nourrit, on entretient et développe les ressources de son « jardin intérieur ». Par ailleurs, comme n'importe quel lecteur, la personne cultivée choisit et retient des textes qui entrent en résonance avec son identité et avec sa vision du monde. On imagine mal par exemple un chercheur en littérature qui consacrerait sa vie à explorer une œuvre avec laquelle il n'entreprendrait aucune « affinité élective ». Enfin, la personne cultivée qui mobilise dans sa mémoire certaines références se livre bien à un mouvement d'appropriation. Jacqueline de Romilly décrit dans les lignes suivantes l'un des objectifs de la transmission, qui est de permettre à des élèves de puiser dans la culture une forme de bonheur :

Par-delà l'efficacité pratique, faudrait-il négliger le fait d'être un homme et de vivre avec le maximum de joie ? Avoir à sa disposition le trésor des connaissances accumulées au cours des siècles, cela compte. Réagir aux maux quotidiens avec le secours de tous ceux qui ont, de quelque manière, embelli la vie humaine, cela compte. Pouvoir lire, pouvoir penser, pouvoir mesurer son propre sort aux dimensions du grand dialogue humain où rayonnent les héros, les artistes, les penseurs, cela aide. Et pouvoir éclairer ses journées des accents des poètes, cela aide³⁰⁶.

On lit bien dans ces propos la manière dont les « propriétés » spirituelles conservées dans la mémoire viennent répondre à une situation humaine singulière : « les maux quotidiens », « son propre sort », « ses journées »...

Conclusion

Nous avons donc souligné que l'appropriation est au cœur du plaisir de la lecture mais aussi au cœur du plaisir de la culture. Que l'on se place dans un rapport hédoniste à la littérature, ou dans un rapport plus intellectuel et plus panoramique à la culture littéraire, c'est toujours ce que l'on fait sien, parce que cela a du sens pour soi, qui reste dans la mémoire et participe d'une construction personnelle. Entre culture personnelle et culture littéraire existent des fils invisibles peu explorés encore.

On ne peut pas envisager la culture seulement comme un « bagage », selon l'expression courante, comme un amoncellement de connaissances, ou comme un ensemble de compétences. La culture s'enracine dans les territoires secrets du sujet, dans son histoire. Une culture qui se réduirait à un bagage et serait détachée de la subjectivité du sujet n'aurait pas de valeur pour lui.

³⁰⁵ « Un champ, si fertile soit-il, ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'âme sans enseignement », écrit Cicéron dans les *Tusculanes*, II, 13, trad. Humbert, Les Belles Lettres.

³⁰⁶ de Romilly, J., *Écrits sur l'enseignement*, éd. de Fallois, [1969], 1991, p. 64.

Chapitre III. Comment appréhender l'appropriation ?

À ce stade de notre réflexion théorique, et dans la perspective didactique qui est la nôtre, nous sommes amenée à répondre à l'interrogation suivante : peut-on appréhender de manière globale l'appropriation personnelle de l'œuvre littéraire par le lecteur - appropriation dont on a vu qu'elle appartenait au lecteur empirique, dont la théorisation doit prendre en compte la diversité des expériences et des sujets ? - Et si oui, comment le faire ? Nous serons amenée dans ce chapitre à formuler des propositions qui constitueront une base de travail pour les expériences décrites ensuite.

Des questions de deux ordres se posent à nous :

D'abord, des questions d'ordre pratique et méthodologique : comment se manifeste l'appropriation, sous quelles formes ? Quels supports, quelles productions discursives peut-on utiliser pour l'observer ? Existerait-il des gestes spécifiques conduisant à l'appropriation personnelle des œuvres littéraires ?

Mais aussi des questions d'ordre éthique : peut-on s'intéresser, dans une perspective didactique, aux manifestations éventuelles de l'appropriation sans traquer celle-ci de manière excessive, sans s'immiscer dans la relation privée qui unit le lecteur au texte, sans empiéter sur sa liberté intérieure ? Pour répondre à ces questions, notre réflexion prendra appui sur deux postulats :

Le premier postulat est que toute appropriation, fût-elle intime et tenue secrète par le lecteur, et fût-elle pour ce dernier indéchiffrable, est déjà du langage. Dans *Acheminement vers la parole*, Heidegger pense le langage comme « la maison de l'être »³⁰⁷, c'est la parole qui donne voix à la relation herméneutique fondamentale, celle de l'être et de l'homme.

Gadamer et Ricoeur ont, eux aussi, développé l'idée selon laquelle toute expérience est déjà langage :

L'expérience peut être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même³⁰⁸.

L'expérience de l'appropriation est donc du langage, et elle peut être retranscrite dans le langage, dans un langage.

³⁰⁷ Heidegger, *Acheminement vers la parole*, traduit de l'allemand par J. Beaufret, W. Brokmeier, F. Fédier, Paris, Gallimard, coll. Tel, [1959], 1976.

³⁰⁸ Ricoeur, P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II, op. cit.*, p. 62

Notre second postulat est que tout discours second sur un texte littéraire est la manifestation d'une appropriation réalisée par le lecteur. Nous partirons de la remarque suivante de Brian T. Fitch à propos du métatexte critique :

Tout commentaire de texte, qu'il le veuille ou non, est nécessairement un acte d'appropriation, même lorsqu'il se présente sous forme d'exégèse. Pour s'en rendre compte, il suffit de faire prévaloir le statut du critique en tant qu'écrivain : afin de pouvoir passer de l'acte de lecture à l'acte d'écriture, il faut avoir su s'approprier ce qu'on a lu, car on ne saurait écrire qu'à partir de l'appropriation particulière de ce que l'on commente. Partout et toujours, l'écrit critique s'appuie sur un travail d'appropriation, soit achevé, soit en cours d'élaboration.³⁰⁹

Nous nous proposons d'élargir ce présupposé à tous les discours seconds, discours oral, ou discours fixé par l'écriture, produits sur une œuvre : tous, nous semble-t-il, procèdent d'une appropriation du lecteur, fût-elle fragmentaire, lacunaire, voilée ou oblique.

Nous commencerons par distinguer deux versants de l'appropriation : un versant intime, insaisissable, invisible ou inaudible, et un versant offert, verbalisable, tourné vers autrui, qui s'illustre par de nombreuses productions discursives. Nous montrerons qu'à la lisière de ces deux versants se trouve le « texte du lecteur », précieux outil théorisé par l'équipe de chercheurs de Toulouse³¹⁰, pour penser le glissement du premier versant au second.

À l'origine des productions discursives témoignant de l'appropriation des œuvres par les lecteurs, il y a ce que nous proposons d'appeler des « gestes appropriatifs » : nous en distinguerons cinq, en montrant que chaque geste réel a, selon nous, son équivalent dans les procédures intellectuelles et émotionnelles mises en œuvre dans l'acte de lecture.

Nous soulignerons ensuite le fait que les productions discursives secondes, qui présentent des rapports au texte différents, ne sont pas séparées par des frontières étanches. Toutes livrent par éclats des bribes du texte intérieur du lecteur, et nous rappellent que toute lecture procède d'un sujet. Toutes sont tendues vers l'interprétation. Le métatexte, discours second dont la vocation est d'interpréter un texte tout en analysant sa dimension esthétique, conjugue tous ces gestes.

³⁰⁹ Fitch, Brian T., *À l'ombre de la littérature, op. cit.*, p. 236

³¹⁰ *Le Texte du lecteur*, colloque du 22-23-24 octobre 2008, Université de Toulouse Le Mirail, organisé par Catherine Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade.

Enfin, nous nous demanderons en quoi ces productions discursives, qui offrent toutes, à leur manière, un reflet stabilisé d'une appropriation par définition volatile, nous invitent par contrecoup à réfléchir sur la notion de « classique ».

1 Le double versant de l'appropriation : intime et offert

Il existe, nous semble-t-il, deux versants de l'appropriation : un versant intime, invisible, proche de l'indicible, et un versant social, verbalisable, potentiellement offert à autrui.

1.1 Le versant intime

Par cette expression, nous désignons la part secrète et intime de l'appropriation des œuvres littéraires qui habitent le lecteur et contribuent à le façonner. Cette présence se caractérise en particulier par un flux discontinu d'images, de mots, de connaissances issues des lectures ; elle est, *a priori*, très difficilement cernable, pour différentes raisons : l'œuvre littéraire que le lecteur s'est appropriée est souvent indémêlable de son identité. Pierre Bayard rappelle combien certains livres deviennent consubstantiels au lecteur :

[...] les paroles qui éraflent les livres de nos bibliothèques intérieures, en s'en prenant à ce qui est devenu une partie de notre identité, nous déchirent par moments jusqu'au plus profond de nous-mêmes.³¹¹

Ces « propriétés » sont tellement incorporées au lecteur qu'il ne peut plus vivre sans elles, même s'il lui est impossible de les définir, ou de les circonscrire précisément. Elles se mêlent à toutes les caractérisations ordinaires de ce qu'il est, allant vers l'infra-ordinaire. Elles répondent de façon secrète, comme on l'a vu, aux mouvements de la vie psychique, et leur apport, en grande partie inconscient, est parfois indissociable de la vie intérieure. Par ailleurs, cette appropriation intime est mobile et évanescence, et elle surgit de manière inopinée, au gré des expériences et des circonstances de l'existence, des inflexions prises par l'histoire individuelle de chacun. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, quelques mots, une scène romanesque, un vers réapparaissent dans le champ de la conscience pour venir accompagner, traduire, amplifier telle ou telle expérience de la vie. Si le lecteur essaie d'enquêter et de saisir ces propriétés spirituelles, qui semblent l'habiter de façon évidente, elles lui échappent, un peu à la manière du « livre de sable » évoqué par Borgès : on ne parvient jamais à atteindre la

³¹¹ Bayard, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, op. cit., p. 75.

dernière page et sa pagination fantasque se renouvelle à chaque consultation de l'ouvrage.

Toute enquête sur elles semble modifier leur caractère évident.

Ce versant secret, caché, qui se manifeste par éclipses, échappe par ailleurs souvent à la verbalisation ; comme le remarque Julien Gracq, « il n'y a pas de discours organisé de la communication intime avec un livre »³¹². On ne saurait devenir le propriétaire de ces propriétés sans les vider de leurs significations, car elles sont toujours en mouvement, mobilisées de façons diverses, réinventées. Faudrait-il dès lors renoncer à se pencher sur l'appropriation personnelle des lecteurs ? Il nous semble pourtant qu'elle se laisse observer et écouter dans de très nombreuses manifestations discursives.

1.2 Le versant social de l'appropriation

Toute la vie sociale et culturelle est en effet marquée par les appropriations particulières de lecteurs singuliers : des appropriations orales, visuelles et gestuelles comme la mise en scène du texte théâtral³¹³, le jeu dramatique, la mise en voix du texte poétique, et de très nombreux discours seconds comme la critique littéraire, le commentaire, l'exégèse, le travail éditorial autour d'une œuvre, la réécriture, l'adaptation ou transposition cinématographique d'une œuvre, ou encore les exercices scolaires de la dissertation et du commentaire, l'autobiographie de lecteur, le cours universitaire ou scolaire sur une œuvre, etc.

Il existe donc un second versant de l'appropriation, tournée vers autrui, partageable, exprimable, plus visible. Par rapport à la première dimension, cette seconde dimension offre une stabilisation momentanée de la rencontre singulière avec un livre : elle présente comme un « arrêt sur image », nécessairement limité, de l'appropriation mobile et interne inscrite dans la mémoire. On peut se demander s'il n'y pas, entre le premier versant de l'appropriation et le second, une distance analogue à celle qui sépare le rêve du récit de rêve. À propos du rêve, Jean-Bellemin Noël écrit : « On n'en possède que des reproductions après coup, il n'y a pas pour elles de passage

³¹² Gracq, J., 1980, *En lisant, en écrivant*, Corti, 1980, p. 174.

³¹³ Il nous semble que la mise en scène, le jeu dramatique, la mise en voix d'un texte reposent aussi sur un discours second, un discours qui ne s'est pas nécessairement dit, ou écrit, mais qui pourrait être reconstitué.

en direct, seulement des enregistrements, disponibles *a posteriori* et sans doute sélectifs »³¹⁴.

Du geste appropriatif à la production discursive, il y a la prise en charge par le lecteur du discours de l'auteur : on pourrait distinguer l'appropriation potentiellement destinée à autrui, et l'appropriation réalisée dans un discours quelconque. L'appropriation visible, observable, est en tout cas toujours, selon nous, potentiellement tournée vers autrui, elle est une prise de parole possible.

1.3 À la lisière des deux, le « texte du lecteur »

A la lisière du versant intime et du versant partagé de l'appropriation, se situerait le « texte du lecteur » qui offrirait comme un reflet de l'appropriation intérieure du texte, un avènement en pleine lumière des traces de l'appropriation intime et personnelle de l'œuvre. L'expression « texte du lecteur », empruntée aux travaux d'inspiration psychanalytique de Jean Bellemin-Noël, désigne « l'apport du sujet qui lit à la réalisation de l'œuvre lue ». Selon le critique, seul le « *trajet de lecture* qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de [la] vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur mériterait d'être appelé texte ». Il précise ainsi sa pensée :

Ce que j'appelle texte, quant à moi et si l'on veut que ce mot présente quelque intérêt, c'est toujours « mon texte » : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. Une version où quelques détails (prétendus détails) comptent plus que les grands axes et que les gros traits ³¹⁵.

Le terme de « texte » peut poser problème : Marie-José Fourtanier s'interroge « sur les limites conceptuelles de cette formule de *texte du lecteur* utilisée pour désigner métaphoriquement cet apport du sujet qui lit à la réalisation de l'œuvre lue, sur la texture de cette production du lecteur ». « Force est de constater », ajoute la chercheuse, « qu'il s'agit souvent d'un texte fantôme, d'un texte sans matérialité. Des traces textuelles plutôt qu'un texte organisé. Un texte qui s'immisce clandestinement dans des réalisations textuelles plus manifestes, qu'il s'agisse de commentaire organisé de type universitaire, de critique journalistique ou d'autobiographie de lecteur (journaux, mémoires, récits de lecteurs). Qu'est-ce qui se textualise au juste dans l'entre-deux

³¹⁴ Bellemin-Noël, J., *Psychanalyse et Littérature*, Paris, Puf, coll. « Quadrige », 2002, p. 27.

³¹⁵ Bellemin-Noël, J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001, p. 21.

mobile et incertain qui tout à la fois sépare et relie lecteur et œuvre ? »³¹⁶, peut-on se demander. Suivant la voie ouverte par les organisateurs du colloque intitulé « le texte du lecteur », nous nous proposons d'utiliser cette notion pour tenter d'observer, dans les différents discours seconds sur les œuvres, les traces des lectures singulières. Elle nous paraît particulièrement intéressante pour penser le passage de l'un à l'autre versant de l'appropriation, passage qui se joue dans et par le langage. Ce « texte du lecteur » secret, presque invisible surgit par éclats, par bribes.

2 Gestes appropriatifs, gestes anthropologiques ?

En quoi le discours second sur une œuvre littéraire résulterait-il d'un mouvement d'appropriation ?

Nous avons identifié cinq gestes appropriatifs à l'origine du discours second sur l'œuvre littéraire, et aboutissant à des manifestations discursives plus ou moins abouties. Nous les présentons ici. Chacun de ces gestes, à l'origine d'un type spécifique de discours second, a selon nous, un équivalent psychique dans les procédures intellectuelles et émotionnelles mises en œuvre dans l'acte de lecture. Tout lecteur prélève (des mots ou des expressions du texte), reformule, (se) raconte, réécrit et commente le texte. Tout discours second résulte de l'un ou de plusieurs de ces gestes conjugués dont la production est comme portée, montrée au grand jour.

2.1 Le prélèvement des mots de l'auteur

Le prélèvement de mots, de groupes de mots, d'unités de sens est indissociable des procédures de compréhension et d'interprétation. Ingarden, puis Iser, ont souligné la dimension fondamentalement sélective de l'acte de lecture. Le prélèvement est, à un deuxième niveau, le signe de l'implication et de l'appropriation du texte par le lecteur, et au plan psychologique, nous le relierions bien sûr au « rapt » décrit précédemment : retenir des mots ou des expressions, volontairement ou non, mémoriser des citations, c'est confier au texte le soin de nous prolonger : on prélève un fragment de texte parce qu'on lui trouve de l'intérêt, parce qu'il permet à une réflexion d'aboutir, parce qu'il dit ce qu'on ne parvenait pas à dire, ou encore parce qu'il apporte un plaisir esthétique. Annie Rouxel a montré la manière dont le prélèvement de citations n'est jamais anodin,

³¹⁶ Fourtanier M.-J. et *alii*, « Cartographie des concepts convoqués dans une approche de la lecture littéraire comme interaction entre lecteur et œuvre », document non publié.

il vient souligner une affinité entre le lecteur et le livre lu³¹⁷. L'apprentissage par cœur devient, à cet égard, comme la garantie d'une propriété spirituelle inaliénable. C'est ce que décrit notamment Daniel Pennac :

Et pourquoi ne pas apprendre ces textes par cœur ? Au nom de quoi ne pas s'approprier la littérature ? Parce que ça ne se fait plus depuis longtemps ? On laisserait s'envoler des pages pareilles comme des feuilles mortes, parce que ce n'est plus de saison ? Ne pas *retenir* de telles rencontres, est-ce envisageable ? Si ces textes étaient des êtres, si ces pages exceptionnelles avaient des visages, des mensurations, une voix, un sourire, un parfum, ne passerions-nous pas le reste de notre vie à nous mordre le poing de les avoir laissé filer ? Pourquoi se condamner à n'en conserver qu'une trace qui s'estompera jusqu'à n'être plus que le souvenir d'une trace ? Il me semble, oui, avoir étudié au lycée un texte, de qui déjà ? La Bruyère ? Montesquieu ? Fénelon ? [...].³¹⁸

Il est intéressant de noter que l'incorporation du texte littéraire décrite par l'essayiste ne vaut pas seulement comme un rempart contre son oubli. Elle est présentée ici comme une véritable garantie de l'appropriation singulière réalisée par le lecteur, qui autorisera une connivence durable et profonde avec l'œuvre :

En apprenant par cœur, je ne supplée à rien, j'ajoute à tout. Le cœur, ici, est celui de la langue. S'immerger dans la langue, tout est là [...]. (L'élève) adorera plonger dans la langue, y pêcher les textes en profondeur, et tout au long de sa vie les savoir là, constitutifs de son être, pouvoir se les réciter à l'improviste, se les dire à lui-même pour la saveur des mots.³¹⁹

Cette possession quasi-physique, « charnelle », est évoquée également par le philosophe Georges Steiner qui souligne ainsi le potentiel de résistance offert par le « par cœur » :

Apprendre par cœur, tout d'abord, c'est collaborer avec le texte d'une façon tout à fait unique. Ce que vous avez appris par cœur change en vous et vous changez avec, pendant toute votre vie. Deuxièmement, personne ne peut vous l'arracher [...]. Ce que l'on possède par cœur nous appartient. C'est une des grandes possibilités de la liberté, de la résistance. Il n'est pas nécessaire de souligner que les plus grandes poésies russes de notre siècle, celles précisément d'Ossip Mandelstam, d'Akhmatova et tant d'autres, ont survécu dans le par cœur.³²⁰

³¹⁷ Voir notamment Rouxel A., « Entre hommage et allégeance, s'exprimer par (et avec) les mots de l'auteur », communication prononcée lors du colloque *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université : postures et outils pour des lecteurs singuliers et divers*, 7 et 8 juin 2012, article à paraître.

³¹⁸ Pennac, D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 156. Dans les pages citées ici, l'écrivain s'insurge contre le désaveu dans lequel est tenu l'apprentissage par cœur, qui, constituerait au contraire, selon lui, une réponse au désintérêt des élèves pour les textes littéraires.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 158 et 159.

³²⁰ Steiner, G., et Ladjali, C., *Eloge de la transmission*, Paris, Albin Michel, coll. « Itinéraires du savoir », 2003, p. 61.

Ce propos, qui n'est pas s'en rappeler la figure des « hommes livres » de R. Bradbury à la fin de la nouvelle *Fahrenheit 451*, place le lecteur dans une démarche de transmission.

Et le par cœur veut dire : je participe à la genèse, à la transmission du poème, je tiens le poème en moi [...] dans les camps de la mort, il y avait des hommes, des érudits, des rabbins qu'on appelait les « livres vivants ». C'étaient des gens qui savaient tellement par cœur qu'on allait les feuilleter [...].³²¹

Le prélèvement mental du texte en soi, le « par cœur », le « rapt » des mots d'un auteur dans une perspective anthologique a un équivalent concret : on le retrouve dans la manipulation du texte, le prélèvement de citations, le surlignage, le découpage : « souligner des phrases, copier un texte, l'apprendre, le dire à haute voix sont des gestes simples qui marquent l'incorporation du texte en soi »³²², nous rappelle Annie Rouxel. Nathalie Piégay-Gros cite³²³ l'exemple de ce grand lecteur qui « lit avec des ciseaux », « coupe tout ce qui lui déplaît » et compose un livre rassemblant toutes les pages préférées des livres lus, sorte d'équivalent concret du « livre psychique » évoqué plus haut. La citation nourrit par ailleurs le texte critique, comme l'ont bien montré Michel Charles³²⁴, Antoine Compagnon³²⁵, ou encore Gérard Genette³²⁶. Mais toute citation, à partir du moment où elle s'insère dans le discours critique, faite « sienne » par celui qui la prélève, est susceptible de revêtir de nouvelles significations : « en tant qu'énoncé, [la citation] a un sens, « l'idée » qu'elle exprime dans son occurrence première [...] ; en tant qu'énoncé répété, elle a également un sens, l'« idée » qu'elle exprime dans son occurrence seconde [...]. Rien ne permet d'affirmer que ces sens sont les mêmes ; au contraire, tout laisse supposer qu'ils sont différents »³²⁷, remarque Antoine Compagnon.

Ainsi, le prélèvement, le geste anthologique se font les échos du texte intérieur du lecteur, s'emparant de l'œuvre. Ils fondent l'intertextualité, à l'œuvre dans toute la littérature, et sans doute l'interlecture à l'œuvre dans la mémoire du lecteur.

³²¹ *Ibid.*

³²² Rouxel, A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », article cité, p. 144.

³²³ Piégay-Gros N., *Le lecteur, op. cit.*, p. 33.

³²⁴ Charles M., *L'Arbre et la source*, Paris, Seuil, 1985

³²⁵ Compagnon, A., *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1979.

³²⁶ Genette G., *Palimpsestes, La Littérature au second degré*, Points, coll. « Essais », (1982), 1992.

³²⁷ Compagnon, A., *op. cit.*, p. 68

2.2 La reformulation, la paraphrase

Le deuxième geste appropriatif est la paraphrase. Nous avons vu que la reformulation paraphrastique était l'expression d'une compréhension du texte. Comprendre le texte, c'est d'abord pouvoir le redire avec ses propres mots. Fût-ce de façon implicite : le lecteur reformule la pensée d'autrui à sa manière à lui, et la fonde à son discours. Alors que la citation permet de prolonger son propre discours, la paraphrase est une absorption du texte de l'autre. La paraphrase a, par exemple, comme discours abouti la traduction.

Notons, par ailleurs, que la paraphrase est toujours amorcée d'interprétation : Bertrand Daunay évoque la paraphrase comme un « substrat discursif du commentaire³²⁸ », et il montre comment toute formulation paraphrastique contient en filigrane une « intention d'interprétation »³²⁹. C'est aussi l'avis de B. T. Fitch : « Il y a à l'œuvre dans le texte du commentaire un processus de reformulation du texte commenté, une reformulation en d'autres mots qui sont le choix du critique en question. Cette reformulation se fait, bien sûr, à partir d'une reconceptualisation – ou est-ce tout simplement une conceptualisation ? - de l'œuvre étudiée »³³⁰.

2.3 Le récit de lecture

Le troisième geste appropriatif nous paraît être l'acte de raconter sa lecture. Sur la scène de son imaginaire, on sait que le lecteur se raconte une autre histoire³³¹ que celle qui lui est proposée : par le phénomène de concrétisation, par l'identification, par les diverses productions de son activité fictionnalisante, le lecteur reconfigure le texte. Ce récit s'emboîte dans un autre, celui qui permet au lecteur de ressaisir son identité grâce à la mise en intrigue des événements de sa propre vie, dans lequel les lectures, au même titre que les autres œuvres de culture, jouent le rôle de miroirs, de phares, de clés. On retrouve ici bien sûr l'identité narrative telle que Ricoeur l'a conceptualisée. Ce discours sur soi se lit dans les souvenirs de lecture et dans les productions plus élaborées que sont l'autobiographie de lecteur ou le journal de lecteur. Le récit de lecture analyse les

³²⁸ Daunay, B., *Eloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, coll. « Essais et savoirs », 2002, p. 8

³²⁹ *Ibid.*, p. 152.

³³⁰ Fitch, B.T., *op. cit.*, p. 302

³³¹ Langlade, G., « Récits de fiction et fictions du lecteur », *Enjeux* n° 65, printemps 2006, p. 8

répercussions de la lecture sur soi, examine les traces des lectures sur soi dans une perspective rétrospective.

Brigitte Louichon s'interroge sur « la littérature après coup³³² » : « des îlots de sens, des fragments de textes, des images fortes demeurent malgré le temps. Cette petite partie émergée de la lecture existe parfois, elle est lisible ici ou là ». Elle analyse, à partir de nombreux témoignages de lecteurs réels, quelques « traits définitoires du souvenir de lecture », notamment l'importance des circonstances (les lieux et les jours), les souvenirs de « soi lisant », les reconfigurations de l'œuvre par le sujet. S'intéresser « au souvenir de lecture, souvenir d'une expérience singulière, d'une rencontre entre un sujet et une œuvre³³³ » permet, « d'envisager les enjeux de la littérature pour le sujet ». Le récit de lecture, qu'il soit fragmentaire ou développé, est toujours tendu vers l'interprétation : du texte lu, et de soi dans le texte. Il nous semble que nous pouvons intégrer ici les réactions consécutives à la lecture, qui impliquent déjà une distance temporelle face au texte.

2.4 La réécriture

À l'horizon de toute lecture, et manifeste dans de nombreux textes seconds, se profile une réécriture possible de l'œuvre lue qui devient une œuvre source. Ce mécanisme est déjà à l'œuvre dans la lecture, dans l'actualisation et la transposition accomplies notamment par l'imaginaire du lecteur. Il est aussi au cœur de la réception de la littérature, comme le rappelle Gérard Genette au terme de son enquête sur la littérature de second degré³³⁴ : l'hypertextualité relance, selon le critique, « constamment les œuvres anciennes dans un nouveau circuit du sens » et n'est « qu'un des noms de cette incessante circulation des textes sans quoi la littérature ne vaudrait pas une heure de peine ». Des recherches récentes ont révélé et exploré les potentialités narratives latentes dans le texte littéraire : c'est la théorie « des textes possibles » développée par M. Escola et S. Rabau, dans le prolongement des travaux de M. Charles et Pierre Bayard, théorie qui prend à contre-pied l'exercice du commentaire. Dans la perspective de ces chercheurs, il ne s'agit pas d'expliquer le texte, de montrer que ses choix sont les meilleurs possibles, mais de s'immiscer dans « tous ces moments, plus nombreux qu'on le croit, où se manifestent par exemple les indécisions des personnages,

³³² Louichon, B., *La Littérature après-coup*, PUR, coll. « Paideia », 2009, *op. cit.*

³³³ *Ibid.*, p. 14.

³³⁴ Genette, G., *Palimpsestes*, *op. cit.*, p. 558.

leurs anticipations sur la suite des événements que le texte peut bien infirmer, leurs souhaits ou leurs regrets quant au cours de l'histoire qu'ils vivent [...] »

Il s'agit, dans cette perspective³³⁵, de « promouvoir un nouveau style de commentaire, qui conjugue au plus près gestes métatextuels et interventions hypertextuelles – de concevoir le commentaire comme la production d'une variante du texte considéré ». « Les critiques n'ont fait jusqu'ici qu'interpréter la littérature, il s'agit maintenant de la transformer », affirme Marc Escola, qui souligne combien la dernière page de *Palimpsestes* résonne comme un programme : « Voici que le théoricien se dit capable, non seulement de lire ce qui est, mais de produire un nouveau texte. Voilà brouillé le partage des tâches entre l'auteur inventeur et le théoricien lecteur ».

2.5 Le commentaire

Le commentaire comme interprétation des virtualités sémantiques du texte est, comme nous l'avons vu, l'explicitation et l'aboutissement de l'acte herméneutique. Nous avons pu constater que les quatre gestes précédents sont tendus vers l'interprétation.

Nous pouvons rassembler les remarques précédentes dans le tableau suivant, en intégrant certains éléments de la classification proposée par G. Genette dans *Palimpsestes*³³⁶.

Scène intérieure Immédiateté Evanescence, mobilité Ensemble ouvert Proximité Langage intérieur Rapport de soi à soi	Gestes appropriatifs	Productions discursives Distance temporelle Stabilisation momentanée Ensemble limité, clos Distance spatiale (écrit) Mise en discours Rapport de soi à autrui
Compréhension/ Interprétation	Prélèvement	Collages, citations, anthologies
Compréhension	Reformulation	Paraphrase, traduction
Concrétisation, identification, projection	Récit de lecture	Journal, autobiographie de lecteur, souvenir de lecture
Actualisation, transposition, fantasmatisation	Réécriture	Hypertexte
Interprétation	Commentaire	Commentaire, exégèse, texte critique

³³⁵ Site Fabula, « atelier de théorie littéraire : textes possibles », consultable à l'adresse http://www.fabula.org/atelier.php?Textes_possibles

³³⁶ Genette G., *Palimpsestes*, *op. cit.*

Les formes de l'appropriation qui se révèlent dans les productions discursives possèdent les points communs suivants : elles sont toutes tendues vers le déploiement des virtualités sémantiques du texte. Elles sont le reflet d'une forme momentanément stabilisée dans un processus d'appropriation, et elles expriment une fusion entre l'horizon du texte et celui du lecteur. Elles ont contribué, et contribuent à l'appropriation : en cherchant le langage qui va nourrir un discours second, le lecteur se l'approprié.

Elles offrent un reflet au soi, contribuent à restaurer son unité. En cela, le discours second s'inscrit dans l'histoire qui relie le sujet aux œuvres qui l'ont marqué, et il participe de l'identité narrative décrite par Ricoeur. Enfin, ces productions révèlent les potentialités inexplorées des œuvres. On peut se demander si les productions discursives sur les œuvres littéraires ne seraient pas les lieux où pourrait s'observer avec le plus de force le « propre » de l'œuvre. Ce « propre » de l'œuvre littéraire, cette « essence » dont Ingarden nous a rappelé le caractère insaisissable dans l'œuvre elle-même, ne se trouverait-il pas réfléchi, réfracté à l'infini, dans le déploiement kaléidoscopique des discours seconds produits sur cette œuvre ? Il y a en eux, en tout cas, une appropriation toujours relancée des virtualités sémantiques du texte. Comme le rappelle Gérard Langlade :

L'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs ne serait-il pas un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques ?³³⁷

3 Collusions entre métatexte et autres productions discursives

Nous avons vu que tout discours second tend vers l'interprétation du texte. Nous souhaitons à présent montrer que tout métatexte contient des traces des quatre autres gestes appropriatifs que nous avons présentés.

Tout métatexte contient des traces du récit que le lecteur se fait de sa lecture, des traces de l'activité fictionnalisante. Gérard Langlade a mis en évidence à diverses reprises la manière dont la lecture subjective informe souvent de façon inavouée le métatexte critique. Prenant appui sur les remarques de Pierre Bayard selon lequel les « raisons plus ou moins objectives » qui nous conduisent à formuler tel ou tel jugement « ont surtout une fonction de mécanisme de défense, pour dissimuler que nous sommes

³³⁷ Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le sujet lecteur, op. cit.*, p. 82

avant tout sensibles, dans une œuvre, à ce qui nous concerne nous-mêmes³³⁸», G. Langlade pose l'hypothèse selon laquelle tout « trajet interprétatif » serait alimenté « jusque dans sa dimension réflexive » par des réactions subjectives³³⁹. Prenant un exemple, le chercheur observe notamment sept métatextes variés produits à partir de la lecture de *La Chartreuse de Parme* : chacun d'entre eux révèle la manière dont le lecteur « soumet l'œuvre à son propre imaginaire et à ses propres désirs³⁴⁰ », et laisse apparaître, en filigrane d'un discours en apparence lisse et rationnel, une reconfiguration de l'œuvre lue, en procédant par « mise en valeurs de données fictionnelles, l'ajout pur et simple d'éléments nouveaux et la transformation de certains autres³⁴¹ ». Ainsi, Balzac, dans son article paru dans *La Revue parisienne* du 25 septembre 1840, critique-t-il le début et la fin du roman de Stendhal et reproche-t-il à ce dernier d'avoir donné trop d'importance au personnage de Fabrice : Balzac, selon G. Langlade, s'il devait réécrire le roman, commencerait avec « l'évènement historique fondateur » de la bataille de Waterloo, rejoignant par là ses propres « Scènes de la Vie militaire ». Par ailleurs, le « Napoléon des Lettres », prodiguant ses conseils à son confrère, éclipse le personnage de Fabrice, et place au centre du roman le couple Mosca / Sanseverina qui « focalisent l'investissement fantasmatique de Balzac lecteur³⁴² » : Gina est pour Balzac, comme le remarque G. Langlade, la « quintessence de la féminité », tandis qu'il se projette en Mosca, « s'assimilant davantage à ce fin politique qui parvient à se faire aimer d'une duchesse et à l'épouser plutôt qu'à un jeune homme indécis dans ses choix, faible par la pensée et dénué du sens de l'histoire³⁴³ ». Chacun des lecteurs de *La Chartreuse* choisis par G. Langlade, de Balzac à Bellemin-Noël, en passant par Simone de Beauvoir ou encore Maurice Barrès, révèle aussi dans son cheminement interprétatif les sollicitations de son imaginaire, ses « jugements axiologiques » et sa propre « vision du monde »³⁴⁴. Si tout métatexte est le palimpseste d'un texte caché, le texte qui affleure est peut-être tout autant celui du lecteur que celui de l'auteur.

Or, tout métatexte procède également par prélèvement de citations, par la mise en lumière de certains passages aux dépens d'autres. Tout métatexte comporte aussi une

³³⁸ Bayard, P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris, Les Editions de Minuit, 1998, p. 112

³³⁹ Langlade, G., « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », article cité, p. 85

³⁴⁰ Langlade, G., « Chartreuse(s) de Parme, d'une lecture subjective à l'autre », *Recherches et Travaux*, Grenoble, Ellug, 2013 p. 42

³⁴¹ *Ibid.*, p. 42

³⁴² *Ibid.*, p. 42

³⁴³ *Ibid.*, p. 48

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 52

part de paraphrase. Et enfin tout métatexte en appelle à la créativité du lecteur. En lui, se glisse une part de l'investissement affectif du commentateur. Richard Saint-Gelais définit la « transfictionnalité », comme le domaine des pratiques textuelles procurant un prolongement quelconque à une fiction préexistante (par expansion, version, croisement avec d'autres fictions, etc.) »³⁴⁵. La critique, à première vue, devrait en être exclue puisqu'elle se « situerait forcément à l'extérieur du cadre fictionnel ». En réalité, il n'en est rien :

On ne négligera pas pour autant l'action plus discrète de la transfictionnalité dans une critique littéraire d'obédience plus traditionnelle qui n'hésite pas à enter sur les récits diverses inférences, notamment psychologisantes, sans pourtant jamais décrire comme une intervention ce qu'elle pense plutôt comme la mise au jour d'un sens implicite du texte lui-même.

Le discours critique se transforme parfois lui-même en fiction. Ainsi, de façon souvent discrète, l'auteur d'un métatexte glisse dans son écrit des bribes de l'histoire personnelle qu'il entretient avec le texte interprété, le reformule à sa manière, le réagence en citant des extraits qui lui paraissent, à lui, plus significatifs que d'autres, et prolonge la création de l'auteur en insufflant des pistes de réécriture.

4 De l'appropriation à la classicisation des œuvres ?

Dans une interrogation sur la définition de « l'œuvre classique », Brigitte Louichon propose de définir l'œuvre classique comme celle qui génère des « objets discursifs secondaires », qui constituent des « preuves de son actualité, et donc de sa patrimonialité ³⁴⁶ ». Ces objets discursifs secondaires sont notamment les adaptations, les hypertextes, des métatextes ou encore des allusions³⁴⁷. Dans le prolongement de cette réflexion, on peut se demander si le classique n'est pas le texte qui laisse une place et une prise à tous les gestes appropriatifs du lecteur, appropriation dont les « objets discursifs secondaires » sont les manifestations les plus visibles. Cette piste mériterait sans doute d'être approfondie.

Pour la suite de notre réflexion, nous retenons en tout cas les idées suivantes :

³⁴⁵ Saint-Gelais, R., Journée d'étude à l'Ecole Normale Supérieure, 1^{er} juin 2012, « la Théorie des textes possibles », site fabula, www.fabula.org/actualités/théorie-des-textes-possibles, résumé d'une communication.

³⁴⁶ Louichon B., « Définir la littérature patrimoniale », in *Enseigner les « classiques aujourd'hui, Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, éd. Peter Lang, coll. « ThéoCrit », Isabelle de Peretti & Béatrice Ferrier (dir.), p. 41.

³⁴⁷ *Ibid.* p. 42.

L'appropriation intérieure à laquelle se livre le lecteur peut être, pensons-nous, mise en relation avec les gestes concrets (le découpage, le prélèvement des mots de l'auteur, la pratique de l'anthologie, le surlignage etc.) avec lesquels ce lecteur s'empare du livre, mais également avec les inflexions prises par certaines productions discursives secondes sur les œuvres. Ces gestes appropriatifs d'abord intérieurs, puis déployés dans des discours, reflètent la mobilisation de différentes facultés de la part du lecteur, et les rapports de proximité et de distance qu'il entretient avec ce texte littéraire. On pourrait schématiquement dire que le métatexte reflète globalement la mobilisation de facultés intellectuelles, la réécriture prend appui sur l'imaginaire du lecteur qui recrée l'œuvre, le prélèvement, la paraphrase, le récit de lecture se font souvent l'écho d'un rapport plus affectif à cette même œuvre, fait d'émotions. Nous avons cependant observé que les frontières entre les productions discursives ne sont pas étanches : le métatexte qui *a priori* est l'expression d'un rapport intellectuel et distant à l'ouvrage révèle, dans le choix de certaines citations, dans le recours à des formulations paraphrastiques, dans certaines caractérisations évaluatives, etc., des traces de la relation affective que le lecteur entretient aussi avec le livre. Pour la suite de notre travail, nous retenons la possibilité d'explorer des pratiques discursives dans lesquelles les frontières pourraient être assouplies, afin d'accueillir plus librement l'appropriation de l'œuvre à laquelle se livre le lecteur.

Chapitre IV. L'appropriation des œuvres littéraires comme finalité scolaire

Et qu'en est-il du côté de l'École ? Comment la question de l'appropriation des œuvres littéraires se pose-t-elle ? Cette question est inextricablement liée à celle de la transmission, dont Violaine Houdart-Mérot a souligné la complexité :

Que signifie donc transmettre dans le domaine de la littérature ? Transmettre des œuvres ? Transmettre des manières de lire ? Des savoirs sur ces œuvres ? Transmettre une culture ? Que recouvre à chaque fois ce terme ?³⁴⁸

S'interroger sur l'appropriation des œuvres littéraires comme finalité scolaire, c'est être confronté aux questions suivantes : quelle appropriation vise-t-on ? Quels « savoirs » transmet-on sur les œuvres, puisque « une œuvre littéraire est une œuvre d'art, et non un savoir positif, qu'elle engendre des jugements esthétiques, qu'elle a affaire avec la subjectivité et les émotions, qu'elle est porteuse de valeurs éthiques ou politiques »³⁴⁹ ?

Quelles valeurs accorde-t-on à la culture littéraire et quelles finalités confère-t-on à son enseignement ? Quel regard accorde-t-on à la lecture privée, en marge de l'école ? Quelles modalités met-on en œuvre pour accéder à cette appropriation ?

Si l'appropriation telle que nous l'avons précédemment définie, comme expérience intérieure donnant un sens à la culture littéraire personnelle, est à l'horizon de tous les programmes de l'enseignement du français, elle n'est jamais abordée de façon explicite. Elle est présente de manière oblique, indirecte, toujours incluse plus ou moins nettement dans l'idée de transmission d'une culture.

De fait, la question se pose de façon très différente selon que l'on se place avant ou après les années 60. Avant 1960, l'appropriation des œuvres visée par l'école est, pourrait-on dire, une appropriation normée, limitée, et dirigée. Les œuvres littéraires qui sont transmises à l'école le sont pour leur valeur axiologique. Elles sont conçues comme un instrument favorisant la construction d'un sujet moral. Avant 1880, alors que prévaut l'enseignement de la rhétorique, l'œuvre littéraire permet, par imprégnation,

³⁴⁸ Houdart-Mérot V. « Intentions et ruses de la transmission : tentatives de définition », *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Fraisse E., Houdart-Mérot V. (coord.), Scéren CRDP, académie de Créteil, coll. « Argos Références », 2004, p. 17.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 20

d'acquérir des qualités d'expression et des valeurs morales. Après 1880, cette finalité morale de l'enseignement se fait par le détour d'une démarche critique, centrée autour de l'explication de texte, qui devient l'un des piliers essentiels de la transmission de la littérature. Après 1960, sous l'effet de bouleversements divers, que nous rappellerons, l'enseignement de la littérature connaît des changements majeurs. Dans l'enceinte de l'école, place est laissée, dans une certaine mesure, à une appropriation personnelle des textes littéraires. Nous montrerons néanmoins que les différentes *Instructions officielles* récentes témoignent d'un certain embarras à l'égard des appropriations singulières que les élèves font des œuvres littéraires.

1 Mise en perspective historique

1.1 L'appropriation humaniste

1.1.1 Un accès à l'universel

Pour les Humanistes de la Renaissance, le fruit d'une lecture est bien une fusion, un alliage : l'œuvre appropriée devient un élément constitutif de soi. C'est ce qu'explique Montaigne dans un passage célèbre des *Essais*, dans lequel le philosophe s'inspire, en particulier, d'un poème d'Horace :

Car s'il adopte les idées de Xénophon et de Platon par son propre jugement, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes. Celui qui suit simplement un autre, ne suit rien. Il ne trouve rien, et même il ne cherche rien. « Non sumus sub rege ; sibi quisque se vindicet³⁵⁰. » Qu'il sache qu'il sait, au moins. Il faut qu'il s'imbibe de leurs façons de sentir et penser, non qu'il apprenne leurs préceptes ; et qu'il oublie hardiment, s'il veut, d'où il les tient, mais qu'il sache se les approprier. La vérité et la raison sont communes à chacun et n'appartiennent pas plus à celui qui les a dites la première fois qu'à celui qui les dit après. Ce n'est pas plus selon Platon que selon moi puisque lui et moi le comprenons et le voyons de la même façon. Les abeilles « pillotent » de-çà de-là les fleurs, mais, après, elles en font le miel qui est entièrement leur ; ce n'est plus du thym ni de la marjolaine : de même les emprunts faits à autrui, il les transformera et fondra ensemble pour en faire un ouvrage entièrement sien, à savoir son jugement. Son éducation, son travail et son étude ne visent qu'à former ce jugement.³⁵¹

Montaigne s'inspire ici de la vision antique de la culture : dans la conception latine de la « cultura », ou la « paideïa » grecque³⁵², on devient pleinement homme par éloignement de la nature. Cicéron, dans les *Tusculanes*, a introduit le terme de *cultura* par métaphore : l'esprit est comme un champ dont on doit cultiver toutes les qualités pour

³⁵⁰ Sénèque, *Lettres à Lucilius*, XXXIII, « Nous ne sommes pas sous un roi ; que chacun dispose de lui-même. »

³⁵¹ Montaigne, *Les Essais*, « De l'éducation des enfants », Livre I, chapitre XXVI, Gallimard, coll. « Quarto », français modernisé, André Lanly.

³⁵² Houdart-Mérot, V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit. p.20.

qu'il puisse produire. Dans cette citation de Montaigne, on voit que le discours d'autrui, en l'occurrence le discours des auteurs grecs et latins, informe et forme le lecteur de l'intérieur. L'appropriation ultime envisagée par Montaigne, figurée par la métaphore du miel, conduit certes au développement de capacités propres, mais son but est de dépasser le particulier pour accéder à l'universel, par la formation du jugement. Les propos de Montaigne semblent exprimer un double mouvement : le lecteur intériorise, dans un processus de resserrement sur soi-même, la parole littéraire, au point qu'il oublie son auteur, et, dans un deuxième temps, il accède à l'universel, par la formation du jugement. S'approprier une œuvre littéraire, c'est donc, au bout du compte, accéder à l'universel en soi et c'est apprendre à penser. Comme le remarque Jean Grondin, ce qui doit se former, selon l'idéal humaniste, est « un sens commun, un sens commun à tous et un sens de ce qui est juste »³⁵³. Il se produit « une élévation à l'universel, mais qui n'est pas celui de la loi scientifique ; il correspond plutôt à un dépassement de notre particularité qui au moment où elle nous ouvre à d'autres horizons, nous apprend à reconnaître, humblement, notre finitude. »³⁵⁴

1.1.2 Culture et formation

Le mouvement d'appropriation décrit par Montaigne est, par ailleurs, du côté de la formation plus que de la culture. Gadamer nous rappelle la distinction entre ces deux concepts, distinction qui marque tout le XVII^e siècle ainsi que le XVIII^e : il précise que « le concept de formation surpasse celui de simple culture, culture de dispositions préalablement données, dont il dérive ».

La culture permet de développer les dispositions qui nous sont propres :

La culture d'une disposition développe quelque chose qui est donné, en sorte que son exercice et les soins qui lui sont consacrés ne sont que moyens pour une fin. Ainsi la matière qu'un manuel de langue donne à enseigner est-elle simple moyen et non pas elle-même but. Son assimilation ne sert que la faculté de parler.

Il en va autrement dans la formation :

Dans la formation au contraire, ce à quoi on se forme et qui forme quelqu'un est aussi l'objet d'une appropriation totale. La formation absorbe ainsi tout ce qu'elle reçoit. Mais en elle, ce que l'on reçoit n'est pas comme un moyen qui a perdu sa fonction ; au contraire dans la formation acquise rien n'a disparu, tout est conservé.³⁵⁵

³⁵³ Grondin, J. *L'Herméneutique*, op. cit., p. 51.

³⁵⁴ Gadamer H.G., *Vérité et Méthode*, op. cit. p. 27

³⁵⁵ *Ibid.*, p 27.

Nous pouvons d'emblée remarquer que cette référence à l'idéal humaniste est présente en filigrane dans tous les programmes jusqu'à aujourd'hui.

1.2 Avant 1880 : une appropriation des œuvres littéraires par imprégnation

Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, la culture littéraire désigne l'ensemble des connaissances humaines. Comme le rappelle Violaine Houdart-Mérot³⁵⁶, la doctrine centrale des ordres enseignants, des Jésuites ou encore des Oratoriens, est celle de l'imitation, que l'on trouve déjà dans la rhétorique latine, puis à la Renaissance, dans les textes de la Pléiade, notamment sous la plume de du Bellay. La culture dispensée, très proche de l'enseignement gréco-romain, a pour finalité la formation morale et intellectuelle de l'élève, par le biais de la rhétorique qui permet d'insérer dans son propre discours le discours d'autrui. On pratique notamment la *recitatio* et la *praelectio*.

Après l'intermède révolutionnaire, qui voit la mise en oeuvre fugitive des idées pédagogiques de Rousseau ou de celles des Encyclopédistes³⁵⁷, le XIX^e siècle se caractérise à nouveau, dès l'Empire napoléonien, par le retour de la rhétorique et des Humanités, entendues dans un sens restreint, comme l'étude de la langue et de la littérature grecque et latine³⁵⁸. Prévaut encore la théorie de l'imitation : « On part du principe que l'imitation des grands auteurs a une double vertu, rhétorique (apprendre l'art d'écrire) et morale, puisqu'il s'agit de se mettre à la place des héros de l'Antiquité ou de l'histoire nationale³⁵⁹ ». Les exercices proposés sont notamment des exercices d'amplification³⁶⁰. Qu'en est-il alors de l'appropriation telle que nous l'avons définie ? Les exercices proposés aux élèves proposent bien d'aboutir à une appropriation par imprégnation. Si l'on reprend la distinction opérée par Michel Charles, dans *L'Arbre et la source*, on est encore dans une pratique de l'arbre qui se ramifie, et fait fructifier les lectures³⁶¹. Mais cette appropriation visée (maîtrise de l'écrit conduisant à l'intériorisation de valeurs morales) a bien peu de rapport avec l'appropriation singulière

³⁵⁶ Houdart-Mérot, V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 1998, p.15

³⁵⁷ Houdart-Mérot V., *ibid.*, p 15

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 16

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 17

³⁶⁰ Massol J.-F., « De la lecture des auteurs anciens à l'explication française », in *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, Ellug, 2004, p. 53-73

³⁶¹ Charles, M., *L'Arbre et la source*, et Aron P.& Viala A., *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2005, p. 61.

des textes par le lecteur, telle que nous avons pu la définir. On pourrait dire qu'il s'agit d'une appropriation normée des textes, restreinte et dirigée. Les romans ou les témoignages de lecteurs attestent pourtant d'une lecture appropriative personnelle, mais celle-ci ne concerne pas l'école, qui d'ailleurs, comme le souligne Violaine Houdart-Mérot, se méfie de la lecture privée. Cette lecture appropriative personnelle se fait comme par ricochet, en marge de l'institution scolaire, et rejaillit notamment dans la genèse des œuvres contemporaines. V. Houdart-Mérot montre³⁶² à ce sujet combien les exercices d'écriture sont en réalité souvent aussi des exercices de lecture, et nous pourrions dire d'authentiques actes d'appropriation ; la chercheuse cite les exemples très intéressants de copies de Rimbaud, dans lesquelles l'amplification en vers latins de certains textes de Lucrèce ou d'Horace nourrit la genèse de certains poèmes. Par exemple, certains vers du « Bateau ivre », faisant écho à des vers latins rédigés en classe de seconde, « pourraient bien constituer comme une passation de pouvoir poétique entre Horace et Rimbaud »³⁶³.

1.3 1880-1925 : l'appropriation entre imitation et raison

Cette seconde période, qualifiée de transition par Violaine Houdart-Mérot, et qui voit, selon Martine Jey, l'invention de la discipline des Lettres³⁶⁴, se caractérise par différents changements décisifs : la discipline du français est séparée des langues anciennes. Du point de vue des contenus littéraires enseignés, on observe donc le retrait relatif des humanités classiques au profit des auteurs français, principalement ceux du XVII^e siècle. Du point de vue des exercices proposés aux élèves, cette période voit l'avènement en 1897 de l'explication de texte, qui deviendra, comme le soulignent Paul Aron et Alain Viala, le pivot de l'enseignement littéraire en France. Le programme du 2 août 1880, signé par Jules Ferry, prévoit « l'explication approfondie » des textes français à partir de la classe de troisième³⁶⁵. Entre 1880 et 1902, l'explication de texte se met en place. Elle deviendra la lecture méthodique en 1985 et la lecture analytique en 1995. Jean-François Massol a montré que si la pratique de l'explication de texte s'est imposée à partir des années 1880, elle a été préparée par un autre exercice, portant un nom proche : « l'explication des textes latins », ou encore la « lecture des auteurs », qui a lui-

³⁶² Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée, op. cit.*, p. 17 et 18.

³⁶³ *Ibid.*, p. 19

³⁶⁴ Jey, M., *La littérature au lycée, Invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz, 1998.

³⁶⁵ Massol J.-F., « De la lecture des auteurs anciens à l'explication française », in *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, Ellug, 2004, p. 53-73

même connu de profondes mutations en 1872 et 1873³⁶⁶. Avant cette période, remarque J.-F. Massol, l'explication des textes latins, « principalement limitée à la traduction », est un « exercice de second ordre », « un complément des autres exercices », et elle est conçue comme un entraînement régulier à la lecture, comme un « commerce avec une langue et des esprits du passé »³⁶⁷. Sous l'impulsion des réformateurs Michel Bréal et Jules Simon, l'esprit de l'explication change : il est marqué par l'esprit scientifique alors en vigueur et il a pour objectif l'éveil de l'esprit critique de l'élève³⁶⁸. Les deux pédagogues recommandent la lecture de textes entiers pour que l'élève se familiarise avec la pensée de l'auteur : « ce respect des textes a pour but de former une intelligence critique à la place d'un esprit routinier toujours retenu dans les limites de la pensée traditionnelle ³⁶⁹ ». C'est dans ce cadre que l'explication française prend alors progressivement sa place, contre la rhétorique, et elle se détachera progressivement de la lecture des auteurs latins et grecs³⁷⁰. Selon la double métaphore de Michel Charles, on passe alors de l'arbre à la source, c'est-à-dire à une pratique qui « privilégie » le commentaire, la glose, l'exploration des « sources » de notre culture ; de l'action à l'admiration³⁷¹.

S'agit-il pour autant de la « mort de la rhétorique », selon la formule de Michel Charles ? V. Houdart-Mérot a montré, par l'étude de copies d'élèves, que ce point de vue était à nuancer : si elle disparaît des textes officiels en 1902, la rhétorique demeure très présente, notamment sous la forme de l'amplification, tant dans les copies d'élèves que dans les sujets de devoirs nécessitant des qualités d'élocution³⁷². Dans l'explication de texte cependant, la question du style passe désormais au second plan, « puisqu'il s'agit d'apprendre aux élèves à réfléchir et développer leur esprit critique³⁷³ ». Cette question négligée sera, comme le remarque J.-F. Massol, à l'origine de nombreuses inégalités, encore vives aujourd'hui, dans l'appréciation des travaux des élèves.

Les finalités de l'enseignement du français, telles qu'elles sont présentées dans les programmes, sont très nettement axiologiques, plus encore, comme le souligne Violaine

³⁶⁶ *Ibid.* p. 56

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 63

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 64.

³⁶⁹ *Ibid.* p. 64

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 67.

³⁷¹ Aron., P., Viala A., *op. cit.*, p. 61

³⁷² Houdart-Mérot V., *op. cit.*, p.70.

³⁷³ Massol, J.-F., « De la lecture des auteurs anciens à l'explication française », article cité p. 73.

Houdart-Mérot que dans les textes prescriptifs précédents³⁷⁴. À la suite de la défaite de Sedan et de l'avènement de la République, l'Etat s'efforce de « développer dans l'enseignement secondaire des valeurs morales, plus précisément patriotiques et républicaines³⁷⁵ ». Il tente également d'assurer la formation morale précédemment dispensée par la culture religieuse.

Comment se conçoit alors l'appropriation des œuvres ? À partir de cette période, l'appropriation des œuvres littéraires se passe essentiellement, et sous l'influence de Lanson, par le biais de l'étude des textes, présentés sous la forme de « morceaux choisis »³⁷⁶. Gustave Lanson, créateur majeur de l'Histoire littéraire en France, s'insurge cependant contre l'histoire littéraire dispensée de façon magistrale³⁷⁷, qui prive les élèves du contact privilégié avec les œuvres. Comme on l'a vu, l'émotion ressentie au contact des grands auteurs est certes importante pour le pédagogue, mais il faut la dépasser : il s'agit d'accéder rationnellement aux valeurs transmises par le texte. L'explication prônée par Lanson et par son disciple Rudler met explicitement de côté l'usage personnel que l'on fait du texte, c'est-à-dire l'appropriation³⁷⁸. Elle développe des qualités intellectuelles durables et permet d'enranger des connaissances : elle concourt donc à l'acquisition de la culture. Pour Lanson, l'appropriation souhaitable sera essentiellement le travail de mémoire et de réflexion mené par un lecteur rationnel.

1.4 1925-1960 : raison et distance critique

Pendant la période qui va de 1925 à 1960, alors que se développe massivement l'enseignement gratuit, et que l'on se dirige vers l'instauration de l'école unique, on observe, du point de vue des contenus littéraires enseignés, l'avancée des auteurs français : les humanités modernes prennent très progressivement la place des humanités. Le corpus étudié reste néanmoins un corpus très classique, en accord avec les finalités essentiellement morales dévolues à l'enseignement des œuvres littéraires. Ce dernier reste ancré dans une conception humaniste et univoque de la littérature, qui doit « restituer avec le plus de clarté et de sincérité possible les idées et la vérité du monde »³⁷⁹ et contribuer à « former un homme sur tous les plans, intellectuel, moral et

³⁷⁴ Houdart-Mérot, *op. cit.*, p. 71 et suivantes

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 73

³⁷⁶ Aron P., Viala A., *op. cit.*, p. 59

³⁷⁷ *Ibid.*, p.

³⁷⁸ Massol, J.-F., *De l'institution scolaire de la littérature française, 1870-1925*, *op. cit.*, p. 72

³⁷⁹ Houdart-Mérot V., *op. cit.*, p. 154.

affectif, selon un modèle que l'on considère encore comme universel, conformément à la conception grecque de la Païdeïa »³⁸⁰.

Tandis que l'explication de texte gagne ses lettres de noblesse, un autre exercice majeur prend place dans l'ensemble des activités du « français » au lycée : la composition française, ou dissertation, qui éclipse progressivement les exercices d'amplification³⁸¹. La dissertation apparaît comme un exercice de français parmi d'autres en 1880, elle descend de la philosophie. Ces deux exercices centraux dans l'enseignement du français jusqu'à aujourd'hui entretiennent une certaine complémentarité dans les compétences développées chez les élèves : tandis que l'explication de texte permet une analyse intensive d'extraits d'œuvres littéraires, la dissertation offre la possibilité de mettre en relation, de façon surplombante et synthétique, les connaissances engrangées sur des œuvres différentes. Les deux exercices privilégient une approche rationnelle de la littérature. Pendant cette période, le rôle éducatif et moral du professeur est nettement mis en valeur. Nous sommes face à « une pédagogie du modèle »³⁸².

On peut donc dire que jusqu'en 1960, la question de l'appropriation des textes littéraires ne se présente pas du tout à l'école dans les termes avec lesquels nous l'avons posée : avant 1880, l'appropriation s'opère par imprégnation et imitation. Après 1880 et jusqu'en 1960, elle se fait par admiration et dans la construction d'une distance critique.

1.5 Depuis 1960 : une appropriation embarrassante

À partir des années soixante, une succession de bouleversements³⁸³ oblige à poser autrement la question qui nous occupe, même si cette dernière reste toujours abordée de façon évasive dans les *Instructions officielles*.

Ce sont d'abord des bouleversements sociaux : sous l'effet de l'accroissement démographique et de nouvelles attentes à l'égard de l'école, le public scolaire se diversifie et augmente considérablement, comme augmente d'ailleurs le nombre des enseignants. Cette période voit par ailleurs l'apparition de l'école unique. On observe également des bouleversements épistémologiques : l'éducation de l'enfant fait l'objet de nouvelles théories qui accordent une grande importance aux émotions, aux sentiments,

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 137.

³⁸¹ Houdart-Mérot, *op. cit.*, p. 153

³⁸² *Ibid.*, p. 138.

³⁸³ *Ibid.*, p. 139

à l'imagination. On peut citer notamment, à l'instar de Violaine Houdart-Mérot, les travaux du docteur Spock³⁸⁴, ceux de Piaget³⁸⁵, et, par la suite ceux de Françoise Dolto³⁸⁶. Cette période, qui connaît un développement sans précédent des sciences humaines, voit aussi apparaître, on le sait, de nouvelles approches critiques qui modifient la conception de la littérature et celle de la culture. La notion d'auteur est mise à mal³⁸⁷, tandis que la participation du lecteur est valorisée. La forme est également mise en valeur.

Ce sont enfin des bouleversements idéologiques. Se manifeste tout d'abord une méfiance à l'égard de l'école, accusée, notamment dans les travaux de Pierre Bourdieu³⁸⁸, de reproduire et d'encourager les inégalités sociales. L'idée d'une culture universelle, porteuse d'une adéquation entre le beau et le bon, et transmise par l'école, est par ailleurs ébranlée. Les critères esthétiques et éthiques apparaissent donc comme relatifs³⁸⁹. Ces bouleversements ont, nous semble-t-il, deux conséquences, l'une sur l'appropriation comme processus, l'autre sur l'appropriation comme objectif visé, comme résultat, ainsi que nous allons l'observer dans l'analyse d'*Instructions officielles*.

Du point de vue des finalités de l'enseignement de la littérature, les œuvres littéraires ne sont plus transmises pour leur fonction morale, mais pour l'épanouissement personnel qu'elles peuvent favoriser. À l'horizon de la transmission, l'appropriation effective visée pour l'élève n'est donc plus réductible à un savoir sur les œuvres ou à des valeurs esthétiques et morales qu'il s'agirait d'intérioriser. Dans cette nouvelle conception de l'appropriation, implicitement, ce qui est approprié prend appui sur la liberté du lecteur, celle de retenir ou de ne pas retenir telle ou telle œuvre dans sa mémoire, sur ses goûts personnels, sa faculté de jugement. D'une certaine manière, la question de l'appropriation finale des œuvres devient à la fois beaucoup plus présente, mais aussi beaucoup plus indéfinissable, puisqu'il y aura autant d'appropriations singulières que de lecteurs pour s'y livrer. L'école prend en compte l'appropriation personnelle qui se produit déjà en dehors de ses murs. Par ailleurs, la finalité pragmatique qui caractérise l'enseignement de la littérature entérine l'idée d'un usage

³⁸⁴ Spock, B., *Comment soigner et éduquer son enfant*, 1946, traduction française 1952, Paris, Bibliothèque pratique des familles.

³⁸⁵ Houdart-Mérot, *op. cit.*, p. 154.

³⁸⁶ Dolto F., *Psychanalyse et pédiatrie*, [1971], Le Seuil, Points Essais, 2002.

³⁸⁷ Barthes, « La Mort de l'auteur », in *Le bruissement de la langue*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », [1968], 1984.

³⁸⁸ Bourdieu, P., J.-C. Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, [1964], Paris, Les Editions de Minuit.

³⁸⁹ Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p.160-164

de la littérature. On admet donc une place pour une appropriation personnelle des textes dans l'enceinte de l'école. L'élève est envisagé, du moins en théorie, comme un individu singulier qui peut trouver à l'école, et grâce à l'école, des lectures qui vont nourrir un épanouissement personnel.

La deuxième conséquence concerne, cette fois, les moyens d'atteindre cette appropriation : d'une part, l'élève peut être associé à l'élaboration des significations du texte, on requiert sa participation et, pour ce faire, on lui enseigne des méthodes. D'autre part, ce sont ces mêmes méthodes qui vont lui permettre de développer son jugement personnel, de renouveler l'expérience de l'appropriation. On passe bien, comme l'explique Bernard Veck, « des humanités aux méthodes »³⁹⁰.

De ce rapide parcours, nous retenons les points suivants :

La transmission de la littérature à l'école est imprégnée jusqu'à aujourd'hui de la vision humaniste de la culture, qui se prolonge ensuite, à certains égards, dans l'idéal classique de l'honnête homme, puis dans certaines idées des philosophes des Lumières. Mais ses finalités ont changé : on est passé de la transmission de la littérature comme modèle moral à une transmission faisant de la littérature une source d'épanouissement personnel. Dès lors, l'école a privilégié l'accès non plus à des humanités, mais à des méthodes permettant d'atteindre cet épanouissement. Les méthodes que Bernard Veck a mises en évidence ont eu pour objectif de lutter contre les inégalités sociales : pour les élèves qui ne viennent pas de milieux cultivés, les méthodes ont été conçues comme un moyen de compenser l'absence de culture lettrée et elles visent à former un lecteur rationnel. L'instauration de l'explication de texte et de la dissertation ont pu constituer des étapes décisives, puisque l'on a préconisé, de façon durable, une approche rationnelle des textes. La question de l'appropriation apparaît dans les programmes, mais génère un certain embarras, comme nous allons le montrer ci-dessous.

2 L'embarrassante appropriation des œuvres par les élèves : à la lumière des *Instructions officielles* des trente dernières années

Nous interrogerons ici la manière dont les *Instructions officielles* de 1981, 1987, 2000 et 2010 envisagent la problématique de l'appropriation de l'œuvre littéraire. L'expression « appropriation d'une culture » fait son apparition dans les *Instructions* de 1981, puis le mot *appropriation* disparaît dans les programmes suivants, pour réapparaître

³⁹⁰ Veck, B., *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* INRP, 1994.

à plusieurs reprises dans ceux de 2000. Dans ces derniers textes, on observe deux variantes : il est question, au début des documents d'accompagnement, de « l'appropriation de la littérature » et dans le préambule³⁹¹ de « s'approprier l'héritage culturel »³⁹². Dans les textes de 2010, on note une seule occurrence de l'expression « appropriation d'une culture ».

Remarquons d'emblée que la question de l'appropriation de l'œuvre littéraire par l'élève n'est jamais abordée en tant que telle dans les *Instructions officielles* que nous commenterons. Lorsqu'elle apparaît, elle est évoquée de manière allusive et partielle. Elle est toujours implicitement subordonnée, dans ces textes prescriptifs, à l'acquisition d'une culture, dont elle est l'une des composantes. Cette dernière notion, quant à elle, est toujours présentée, à juste titre, comme l'une des finalités de l'enseignement de la littérature.

Les difficultés rencontrées par les concepteurs des programmes, même sans qu'ils les reconnaissent comme telles, et sans que l'on ait à l'heure actuelle résolu ces difficultés, sont, nous semble-t-il, de trois ordres :

Si l'appropriation d'une œuvre littéraire est indissociable de l'attente qu'elle génère chez le lecteur, comment concilier, dans le cadre scolaire, l'attente singulière du lecteur empirique face à la littérature - ce lecteur qui a des « besoins, des intérêts, des capacités »³⁹³ propres - et la nécessité de donner à lire et à étudier des œuvres patrimoniales, porteuses de valeurs communes ? La question, qui pose aussi celle des corpus enseignés, est très présente dans les textes de 1981, et génère, comme on le verra, des contradictions dans le texte lui-même. Elle est, par la suite, éludée dans les *Instructions* de 1987.

La deuxième source d'interrogation est la suivante : que faire des réactions et impressions spontanées des jeunes lecteurs face aux œuvres étudiées en classe ? Ces impressions personnelles des élèves semblent être le cauchemar de tous les rédacteurs d'*Instructions officielles*.

³⁹¹ Préambule des programmes de 2000, Annexes, p. 370, B.O. n°28, 12-7-2001, consultables sur le site : www.education.gouv.fr

³⁹² Programmes de 2000, préambule, p. 5

³⁹³ *Instructions officielles* de 1981, Annexes page 384.

Et enfin, si toute appropriation est création, quel sort réserver, dans le cadre scolaire, à « l'activité créatrice » engendrée par la lecture ? ³⁹⁴.

2.1 Instructions Officielles de 1981 : un véritable sujet lecteur à l'école ?

Les *Instructions officielles* de 1981 suivent la réforme de 1970 qui instaure les épreuves anticipées de français, un an avant le baccalauréat. Ces programmes réforment le français seulement six ans après l'arrivée en sixième de tous les élèves de l'école primaire, après la réforme Haby de 1975.

Il est intéressant de noter que le terme *appropriation* apparaît dans un texte qui traduit un bouleversement des notions de culture et de littérature. La vision de la culture qui est présentée dans ce texte, est, comme l'a montré V. Houdart-Mérot, le reflet d'une école en crise, qui enregistre la crise de l'humanisme, et voit arriver un public hétérogène, « peu enclin à recevoir la culture patrimoniale d'antan ». Cette culture littéraire se doit d'être utile au plus grand nombre, elle « doit être autre chose qu'une valeur symbolique, de distinction »³⁹⁵: chaque lycéen doit donc pouvoir la faire sienne. La notion de culture devient relative, l'idée « d'universalité culturelle est ébranlée », « l'union du beau et du bon est ressentie comme problématique »³⁹⁶, souligne V. Houdart-Mérot. Le contexte politique marqué par l'élection de F. Mitterrand se caractérise par une certaine ouverture dans l'accueil d'un public divers, dont ces textes témoignent. Mais si la dimension personnelle de l'appropriation est théoriquement très présente dans ces textes prescriptifs, comme on va le voir, elle n'est pas du tout didactisée.

Le mot *appropriation* apparaît dès les premières lignes du texte³⁹⁷, parmi les trois finalités dévolues à l'enseignement du français, qui sont le « développement des capacités de communication et d'expression », l'« acquisition de techniques et de

³⁹⁴ L'expression est de Lanson qui, comme on l'a remarqué page 20, « ne songe même pas à condamner la rêverie [...], l'activité créatrice de l'esprit du lecteur qui prend le texte seulement comme tremplin pour s'élancer dans les espaces du concevable ou de l'imaginable », « Quelques mots sur l'explication de texte », *op. cit.*, p. 44

³⁹⁵ Houdart-Mérot, V., *op. cit.*, p. 168

³⁹⁶ *Ibid.*

³⁹⁷ Le texte de ces *Instructions* figure dans les annexes, à la page 384. La pagination citée correspond à celle du bulletin officiel du 5 mars 1981 qui a été scanné.

méthodes » et l' « appropriation d'une culture accordée à la société de notre temps »³⁹⁸. L'expression est reprise telle quelle à quatre reprises dans l'ensemble du texte.

Le sens de sa formulation est précisé, dans une dimension positive, à la page 21 : « accordée à... » ne signifie pas « soumise à ... », mais « ouverte sur... et propre à agir sur ». Le mot *appropriation* apparaît par la suite, de façon légèrement différente, à deux reprises : il s'agit de « s'approprier une culture ouverte, vivante, libératrice »³⁹⁹ et il est également question de « l'appropriation d'une culture qui permet à chaque adolescent de mieux comprendre la vie et de mieux diriger son action »⁴⁰⁰.

Malgré la crise de la culture présente en arrière-plan, il nous semble que ces textes officiels de 1981, très précis et détaillés, témoignent, malgré tout, d'une grande confiance dans la capacité de l'école à transmettre une culture, et qu'ils font preuve aussi d'une certaine audace. Malgré des tensions entre ce que serait, d'après ce texte, l'appropriation d'une culture et ce que serait l'appropriation des œuvres littéraires, ces *Instructions officielles* de 1981 nous paraissent être très proches des préoccupations et aspirations des recherches actuelles sur le sujet lecteur, comme on va le voir.

2.1.1 L'appropriation d'une culture humaniste

Dans les programmes de 1981, la culture s'inscrit dans la tradition humaniste et, comme le remarque Bernard Veck, elle « n'est ni un programme contraignant (elle peut donc répondre à la « diversité » des élèves), ni un simple « ornement » gratuit, mais elle apparaît comme l'attribut essentiel de l'honnête homme du XX^e siècle, capable de s'affirmer face au monde, de le comprendre et de contribuer à son progrès »⁴⁰¹.

De fait, la culture est présentée moins comme un savoir que comme un savoir vivre et même un « savoir être » destiné à tous : elle « n'est pas un luxe de connaissances réservé à un petit nombre de privilégiés. Elle naît chez un individu lorsqu'en approfondissant son expérience, il s'ouvre à une compréhension plus intense des êtres et des choses, accroît ses possibilités de sentir, de penser, d'agir, se rend capable d'occuper une place à part entière dans la collectivité à laquelle il appartient »⁴⁰².

³⁹⁸ p. 6. Dans la réforme Haby, on parlait d'une culture adaptée à la société de notre temps.

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 29

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 35

⁴⁰¹ Veck, B., *op. cit.*, p.102

⁴⁰² IO, p. 7

Le professeur doit donc approfondir « l'appropriation d'une culture accordée à la société de notre temps »⁴⁰³ [...] choisir les œuvres d'auteurs français qui du Moyen-Âge à nos jours « ménagent aux élèves les meilleures chances de *développement personnel* »⁴⁰⁴.

Il s'agit :

[...] d'offrir à tous les chances d'une promotion personnelle qui, dans le respect du droit à la différence, ouvre les voies d'un progrès collectif.

Il est indispensable que la rencontre avec ces textes soit pour les élèves une source de plaisir.

[...] l'appropriation d'une culture qui permet à chaque adolescent de mieux comprendre la vie et de mieux diriger son action suppose nécessairement une réflexion critique sur ses contacts avec le monde⁴⁰⁵.

Dans ces *Instructions Officielles*, le mot *appropriation*, qui implique, comme on l'a vu, un mouvement personnel de prise de possession, n'apparaît sans doute pas par hasard : il trouve un écho dans trois demandes formulées très clairement par l'Institution.

La première est de prendre en compte tous les adolescents scolarisés, en étant attentif à la singularité de chaque élève qui compose la classe : on relève de multiples termes qui distinguent l'individu du groupe auquel il appartient, notamment à la page 7 (« en chaque être ») où il est recommandé au professeur de consulter « les dossiers, les familles, les collègues auxquels il fait suite, les autres membres de l'équipe éducative » pour déterminer les « besoins, les intérêts, les capacités » de chacun. Cette idée revient dans la rubrique intitulée « une pédagogie active », où les auteurs dénoncent « une directivité sans nuances, qui fait bon marché des singularités individuelles et ne voit à travers les êtres que des entités abstraites »⁴⁰⁶.

La deuxième exigence consiste à permettre à chacun de se constituer « une culture qui le fait mieux disposer de soi ». La culture n'est plus – du moins dans le début du texte - un bagage universel qui serait le même pour tous : chacun construit sa culture personnelle grâce à une « gamme d'incitations et de rencontres » : « le fonds commun est assez riche pour que chacun puisse assumer sa différence et que tous soient liés par une authentique solidarité »⁴⁰⁷. Et, de fait, nous sommes frappée, dans ce texte, par le nombre d'expressions qui concourent à faire de la culture la voie d'un développement

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 9

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 11

⁴⁰⁵ *Ibid.*, p. 21 et 35

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 8

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 7

personnel : « épanouissement véritable »⁴⁰⁸, « apprendre à être »⁴⁰⁹, « développement personnel »⁴¹⁰, « la connaissance et la possession de soi »⁴¹¹, « promotion personnelle »⁴¹², « possession de soi », « développement personnel »⁴¹³, « enrichissement vital »⁴¹⁴ ainsi que la formule « affermir leur moi face au monde ». À la page 29, la culture est présentée comme « ouverte, vivante, libératrice ». Le texte se termine sur la valeur éducative de l'enseignement du français, « dont la vocation est de libérer l'homme »⁴¹⁵. À plusieurs reprises, il est précisé en outre que cet épanouissement personnel doit conduire à une meilleure insertion sociale.

Découlant des deux précédentes, la troisième demande adressée aux enseignants est de rendre les élèves actifs et acteurs de la culture qui leur est présentée, et le terme d'*appropriation* est alors à mettre en relation avec l'expression « culture vivante ». Le lecteur qui s'interroge sur la manière dont peut se réaliser l'appropriation d'une culture, préconisée par le programme, est d'abord confronté à une réponse très générale : « toutes les activités de la classe de français sont des activités de culture », c'est-à-dire y compris celles qui permettent de développer des capacités de communication et d'expression, et celles qui permettent d'acquérir des techniques et des méthodes. Les auteurs précisent toutefois que les « activités de culture [...] les plus complètes » sont « celles qui s'accomplissent au contact des textes »⁴¹⁶.

2.1.2 Appropriation des œuvres littéraires : paradoxes et tensions

Si ce texte dessine dans un premier temps l'image très positive, sans doute aussi quelque peu euphorique, d'un élève singulier, acteur d'une culture qu'il apprend à constituer par lui-même et pour lui-même, le propos n'est pas du tout aussi simple quand les auteurs abordent l'appropriation des œuvres littéraires (présentée par des titres qui résonnent comme des euphémismes : « contacts avec les textes », « approche des textes », ce qui produit une sorte de contradiction avec une vision absolue et entière de la culture). On note plusieurs tensions que nous présentons ci-dessous.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 6

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 6

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 11

⁴¹¹ *Ibid.*, p.17

⁴¹² *Ibid.*, p.21

⁴¹³ *Ibid.*, p. 22

⁴¹⁴ *Ibid.* p.26

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 36

⁴¹⁶ *Ibid.*, p.11

2.1.2.1 La question de « l'attente » de l'élève et du choix des textes

La première tension apparaît dans la question du choix des textes qui seront soumis aux élèves. Après avoir examiné la notion de littéarité et exclu, en particulier, des œuvres littéraires les textes qui ont pour seul but « la distraction passagère (par exemple des romans policiers !) »⁴¹⁷, les auteurs du programme s'interrogent sur l'état d'esprit dans lequel l'élève devra être pour trouver de l'intérêt au commentaire fait en classe. Ils précisent : « il est indispensable que la rencontre avec ces textes soit pour les élèves une source de plaisir. Le plaisir peut naître de l'attrait d'une intrigue, de la séduction qu'exercent certains personnages, de l'émotion que suscitent certaines évocations, du charme qui émane de l'écriture ; il peut naître de la perception des moyens mis en œuvre par l'écrivain. Il naît surtout des possibilités qu'un ouvrage offre à des adolescents d'affermir leur moi face au monde »⁴¹⁸. Le programme semble peindre ici un élève lecteur singulier, qui a un « horizon d'attente », et qui noue une relation personnelle avec une œuvre, relation fondée sur d'autres facultés que la raison. D'ailleurs le professeur ne doit pas faire « passer le service de la littérature telle qu'il l'aime avant le service des élèves tels qu'ils sont ». Au contraire, « il s'efforce de leur montrer en quoi un texte retenu à leur intention répond à leur attente ». Le texte officiel suggère donc que le professeur s'adaptera aux goûts, aux besoins et aux capacités des élèves, qu'il aura au préalable pris soin de discerner. On peut ici penser que le professeur perçoit à sa manière, éducative, les attentes que les élèves ne formulent peut-être pas explicitement.

Cependant, « l'attente » des élèves ne concerne pas des lecteurs individualisés. Si l'on en juge par la suite du texte, c'est une attente théorique, artificielle qui existerait à l'insu des adolescents, et qu'il appartiendrait au professeur de mettre en lumière. C'est ce que l'on comprend en lisant ce qui suit :

Les œuvres d'auteurs français que choisira le professeur, permettent « la conscience de valeurs communes », elles « contribuent le mieux à [la] formation par leur valeur propre et par la lumière qu'elles projettent sur les faits de civilisations, les courants de pensée, l'évolution des genres, la diversité des formes esthétiques » : on ne s'étonnera pas de voir que les auteurs de ces programmes offrent ici leur définition...des classiques ! De même, le professeur choisira des extraits « denses », susceptibles de procurer « un enrichissement vital » aux adolescents : cet enrichissement vital semble préexister à la

⁴¹⁷ *Ibid.*, p. 21

⁴¹⁸ *Ibid.*, p.22

lecture, c'est une qualité intrinsèque de l'œuvre choisie. L'individu est certes visé, mais il disparaît dans le groupe générationnel.

2.1.3 La question de l'élucidation « du » sens du texte

Comme pour « l'attente » supposée des élèves, on a l'impression, en ce qui concerne « l'approche des textes », que tout est joué d'avance.

Les auteurs de ce programme multiplient les formes possibles de l'approche des textes : lectures d'œuvres complètes, d'extraits, groupements par thèmes, lectures dirigées, explications de textes, études d'ensemble suivies ou globales... : il est précisé, en conclusion, que ce sont bien toutes ces approches variées des textes, ayant pour effet « d'éveiller et d'entretenir le goût de la lecture personnelle » (l'adolescent « se saisit d'un livre de son propre mouvement »), qui offrent « la chance de s'approprier une culture ouverte, vivante, libératrice ». On observe cependant de curieuses contradictions entre les instructions données pour l'explication de texte et celles qui concernent le commentaire.

En ce qui concerne l'explication de texte, on retrouve les métaphores naguère utilisées par Lanson : il s'agit d'une « élucidation », d'une mise en lumière de la « substance même du texte » (qui peut aussi rappeler « l'étymon spirituel » de Léo Spitzer, de son sens (le mot est toujours au singulier). « Etudier un texte, c'est rendre compte de ce qu'il dit, de ce qu'il suggère, de ce qu'il implique », est-il précisé.⁴¹⁹

L'exercice a exactement les mêmes visées que sous la plume de Lanson : l'explication permet à l'élève de développer des qualités intellectuelles qui risqueraient de rester en friche (« rigueur », « méthode », « attention aigüe », « sensibilité fine », « jugement qui rend compte de ses motifs »), c'est-à-dire aussi de dépasser la « spontanéité des réactions ». De plus, l'autonomie de l'élève face au texte est extrêmement réduite : les questions de préparation doivent lui permettre d'« être en humeur et en mesure de participer activement à son élucidation qui s'effectuera en commun », et donnera lieu à une « mise au net ». Les autres exercices vont tous dans ce même sens, sauf dans les deux exercices écrits majeurs que sont le commentaire de texte et l'essai littéraire.

⁴¹⁹ Lanson écrit en 1925 : l'explication « tend à les rendre capables de trouver dans une page ou une œuvre d'un écrivain *ce qui est, tout ce qui est, rien que ce qui est* ». *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres, p. 40

Dans le commentaire de texte, en effet, l'élève doit⁴²⁰ : « mettre en évidence l'intérêt qu'il [...] découvre »⁴²¹ dans le texte, il lui est demandé « à partir d'une prise de possession lucide du texte (n'est-ce pas une belle définition de l'appropriation ?), de manifester un sentiment sincère et d'exercer une libre réflexion ». Ainsi, « l'élève a toute latitude pour orienter sa lecture à son gré ». S'il doit « respecter le texte » et composer son travail, ce dernier « procède de réactions personnelles » auxquelles il donne force « par une organisation méthodique qui suscite graduellement l'adhésion ». Pour permettre cela, le professeur doit avoir une attitude « d'accueil », il ne doit pas dire aux élèves ce qu'ils doivent « ressentir ou penser », mais « leur faire prendre conscience des possibilités que le texte recèle, pour les aider à découvrir dans sa singularité ce qu'il a pour eux de plus stimulant ». Par conséquent, le professeur ne peut pas proposer de plan-type : « il doit faire bien entendre que chacun pourrait choisir une autre perspective ».

Ainsi, dans ces propositions, s'esquisse le portrait d'un véritable sujet lecteur, mettant en œuvre une appropriation personnelle du texte ; celui-ci possède d'ailleurs des potentialités singulières à respecter. On reste néanmoins surpris par la conclusion : « il s'agit moins de « traiter un sujet » que d'entraîner les adolescents à réagir dans la vie en justifiant leurs choix ». Cette conclusion fait en définitive du texte un « prétexte » dont l'appropriation n'aurait qu'une visée pratique.

Dans l'essai, l'élève est également invité à mettre en relation ses connaissances, de façon subjective et personnelle : « c'est toujours sur ses rencontres avec les œuvres qu'il est convié à approfondir sa réflexion »⁴²², « l'essai offre à un adolescent la possibilité de prendre conscience de son moi en scrutant ses expériences »⁴²³ : il développe donc ses réflexions personnelles à partir de lectures conçues comme d'authentiques rencontres.

Dans ces deux exercices apparaît de nouveau l'image d'un élève accomplissant un mouvement d'appropriation des œuvres d'une part et d'une culture personnelle d'autre part, par la mise en relation de ses lectures.

Ainsi, on peut tirer le portrait suivant de l'élève de 1981 : c'est un individu sensible, envisagé au sein d'un groupe, apte à réagir personnellement et librement aux textes littéraires qu'on lui soumet, de manière à construire sa personnalité.

⁴²⁰ Nous soulignons.

⁴²¹ *Ibid.*, p.32 et 33

⁴²² *Ibid.*, p.33

⁴²³ *Ibid.*, p.33

2.1.4 La question de l'activité créatrice du lecteur

Enfin, il nous semble que ces textes officiels pointent du doigt ce qui serait l'aboutissement de toute appropriation, quand ils concluent la présentation de l'explication de texte par ces mots : « une étude pleinement fidèle est une étude véritablement créatrice »⁴²⁴. La question de la créativité est d'ailleurs abordée à différentes reprises, et fait l'objet d'un développement particulier⁴²⁵.

La pédagogie du français [...] s'attache à développer en chacun la capacité d'apporter des solutions autant que possible personnelles aux problèmes précis auxquels il est confronté. A cette fin, elle propose des activités qui associent aux démarches de la raison les ressources de l'imagination et de la sensibilité, font servir l'analyse à la synthèse, favorisent l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité.

Ces instructions semblent donc aborder de façon fugitive et oblique, mais réelle, la question de l'appropriation des œuvres littéraires : disponibilité d'un lecteur comme condition déterminante pour une véritable rencontre (« attente », « humeur »), prise de possession personnelle du texte qui n'est pas seulement fondée sur la raison, recréation et assimilation qui débouchent sur une « possession » de soi.

2.2 *Instructions officielles de 1987*⁴²⁶ : place à la méthode

Les *Instructions officielles* de 1987 enregistrent l'arrivée à l'école de certains travaux universitaires issus du structuralisme et de la linguistique. Elles créent la notion d'œuvre intégrale et celle de groupement de textes. Ces instructions se caractérisent par le retour à l'idée d'une culture patrimoniale, et par la place conséquente prise par la méthode.

Les méthodes issues des théories littéraires sont perçues comme un moyen de lutter contre les inégalités sociales : pour les élèves qui ne viennent pas d'un milieu cultivé, les méthodes compensent l'absence de culture lettrée, elles visent à former un individu cultivé ainsi que l'a montré Bernard Veck⁴²⁷. Violaine Houdart-Mérot précise :

Après le relativisme culturel de 1981, on revient après 1987, à l'idée d'une culture patrimoniale, à laquelle s'ajoute l'idée que la culture suppose des compétences s'appuyant sur des outils. On passe d'une conception de la culture conçue comme imprégnation à celle de la culture comme apprentissage de la distance critique et de l'autonomie.⁴²⁸

⁴²⁴ *Ibid.*, p.27

⁴²⁵ *Ibid.*, p.19

⁴²⁶ Bulletin officiel du 5 février 1987, repris en 1992 lors de l'introduction des modules, puis en vigueur jusqu'en 1999. Ces *Instructions officielles* figurent dans les annexes à la page 384. La pagination citée est celle du document officiel scanné.

⁴²⁷ Veck, B., (dir.), *La culture littéraire au lycée, Des Humanités aux méthodes ?*, INRP, 1994.

⁴²⁸ Houdart-Mérot V. *op. cit.*, p. 237.

Face à la question de l'appropriation, ces textes nous semblent marquer un très net repli par rapport aux précédents. Même s'il est toujours recommandé de prendre en compte tous les élèves (par l'opposition un peu systématique entre « tous » et « chacun »), la question de leur singularité devient nettement moins vive. Ces derniers sont presque toujours désignés par le mot d'« élève » au singulier ou au pluriel. Le terme d'adolescent n'apparaît qu'une seule fois. On préconise de s'interroger, en début de seconde, sur le « niveau » de chacun d'entre eux, sur ses lacunes et sur ses acquis. La question des différences entre les élèves pointe surtout celle de l'hétérogénéité, en particulier sociale, des classes et de la diversité : « le professeur de seconde tient compte de la diversité des groupes sociaux français et étrangers vivant en France »⁴²⁹.

2.2.1 Appropriation d'une culture

L'appropriation d'une culture comme finalité apparaît cette fois en deuxième position, entre « la pratique raisonnée de la langue » et « l'acquisition de méthodes de pensée et de travail »⁴³⁰. Le terme d'*appropriation* disparaît complètement au profit du mot « formation », plus neutre, et qui sous-tend l'idée d'une démarche plus distante et plus dirigée. De fait, la vision de la culture qui apparaît ici est très différente de celle qui caractérisait le texte précédent : le lexique de l'épanouissement personnel disparaît presque complètement. Pour évoquer les effets de la culture, on trouve à deux reprises l'expression stéréotypée « découvrir ses capacités » et une description laconique, dont R. Michel⁴³¹ souligne les connotations humanistes et romantiques un peu convenues :

Le professeur de seconde, soucieux de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité donne aux textes littéraires toute la place qui leur est due.⁴³²

R. Michel souligne le fait que « l'élève n'est, donc, pas considéré comme un agent des apprentissages qu'on lui propose, mais comme un être immature, caractérisé surtout par ses manques que doit combler, sur le mode de l'initiation, le professeur. »⁴³³ La culture proprement dite est, ici, associée à quatre reprises à l'idée de « connaissance » : des connaissances qu'il s'agit « d'étendre et de structurer »⁴³⁴, auxquelles on donne une

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 37

⁴³⁰ *Ibid.*, p.35

⁴³¹ Michel, R., « La lecture méthodique à la lumière des IO : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, 1999, p.82

⁴³² *Instructions officielles* de 1987, *op. cit.*, p. 37

⁴³³ *Ibid.*, p. 82.

⁴³⁴ *Ibid.*, p 37.

« assise plus ferme » par une « mise en perspective historique » et par « une certaine connaissance de l'histoire des arts plastiques et de la musique ». On note que la connaissance des textes fait appel à de nombreux ancrages et prolongements *extérieurs* : « éclairage historique », « référence aux formes et aux genres littéraires », « relations avec les arts plastiques, l'image et la musique » et avec l'« éducation civique ». L'idée de connaissance réapparaît à la fin du programme, quand les auteurs insistent sur le choix d'un rythme de travail adapté aux élèves : « les élèves menés à un train trop rapide acquerraient des connaissances superficielles et comme plaquées qui, n'étant pas assimilées, ne sauraient nourrir une culture véritable »⁴³⁵.

Le corollaire des connaissances semble être la réflexion : le mot apparaît à douze reprises, et semble éclipser les autres facultés que la culture semblait aussi pouvoir développer (l'imagination et la sensibilité). Finalement, c'est une vision très rationnelle de la culture qui est présentée cette fois, fondée sur la connaissance et l'exercice de la pensée et sur la méthode. Comment l'élève formera-t-il cette culture ? Par l'étude de la langue et par l'étude des textes, qui sont présentées comme deux activités indissociables⁴³⁶.

2.2.2 L'appropriation des œuvres littéraires

Le terme de « rencontre », tout aussi euphémisant mais aussi personnalisant que « contact » ou « approche » dans les programmes précédents, est utilisé ici pour désigner l'appropriation des œuvres. Comme dans le programme de 1981, cette appropriation est complètement guidée. Les ouvertures que nous avons observées vers la subjectivité de l'élève disparaissent : il s'agit toujours de prendre en compte les « besoins, capacités, intérêts » des élèves⁴³⁷, mais en accord avec un programme délimité par une liste d'œuvres. Les conditions d'un « contact » avec l'œuvre, favorisant une lecture participative, et générateur de « plaisir », ne sont pas du tout évoquées ici. S'il y a plaisir pour les élèves, c'est dans le choix approprié d'une œuvre qui leur convienne mieux qu'une autre, ou bien c'est un plaisir différé : celui de la lecture individuelle que la « rencontre » avec les textes devrait susciter⁴³⁸. Il est question notamment du « plaisir de

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 42

⁴³⁶ *Ibid.*, p. 37

⁴³⁷ *Ibid.*, p. 39

⁴³⁸ *Ibid.*, p. 40

la lecture individuelle »⁴³⁹. Ces deux plaisirs sont évoqués de façon laconique, et comme renvoyés à la périphérie des activités scolaires.

Pour accéder à une culture, l'élève doit donc être mis au contact avec des textes inscrits dans un programme déterminé, replacés dans un contexte historique, culturel, générique et social, découvrir des œuvres intégrales « selon des angles variés », et pratiquer une lecture méthodique. L'acte d'appropriation du texte littéraire, tel qu'il apparaît dans la lecture méthodique, est conçu comme un acte rationnel, organisé, qui vise l'ordre, la cohérence (le mot apparaît à plusieurs reprises), la rigueur et l'objectivité. Mais, à la différence du mot « explication », le terme de « lecture » impose une ouverture du sens ; ces lectures procèdent des hypothèses de significations posées par les élèves. La difficulté vient souvent du fait que, ne sachant pas comment susciter ces hypothèses de lecture, le professeur est souvent conduit à imposer les siennes. Comme le remarque R. Michel, la définition de la lecture méthodique (composée de deux séries de directives : « ce qu'elle refuse »/ « ce qu'elle tend à mettre en œuvre ») exclut tout ce qui caractérise la lecture « ordinaire » :

Lire un texte et le comprendre pour un lecteur, c'est le paraphraser nécessairement dans son univers de discours et de croyances ; toute lecture est a *priori* linéaire et se construit dans un jeu continu de rétentions et de protentions ; la lecture n'est jamais passive, c'est le texte qui est « paresseux » ; toute lecture est orientée par des choix d'objectifs et de valeurs.⁴⁴⁰

C'est peut-être à l'égard des « réactions » des élèves que la « fermeture » est la plus nette, allant même au-delà de ce que préconisait, en son temps, Gustave Lanson, pour qui l'explication complétait des impressions singulières légitimes et recherchées par le lecteur⁴⁴¹. Dans les *Instructions* de 1987 domine surtout une grande prudence à l'égard des « réactions » des élèves : la lecture méthodique permet aux élèves « d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs », « l'on ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves au terme d'une lecture, mais on leur apprend à motiver et à nuancer leurs jugements »⁴⁴². Ces deux allusions aux réactions des élèves se ponctuent chacune par un terme restrictif : « corriger » et « nuancer », les réactions

⁴³⁹ *Ibid.*, p. 40

⁴⁴⁰ Michel, R., *art. cit.*, p. 90

⁴⁴¹ « Cela ne veut pas dire que chacun de nous, en présence d'une œuvre littéraire, et d'autant plus qu'elle s'éloigne de la science pour s'approcher de la musique, ne puisse avoir sa réaction individuelle, toute singulière et parfaitement légitime » (*op. cit.* p. 43). « En un mot, lire avec réflexion, lire pour comprendre et de façon à comprendre, lire pour se donner non seulement des impressions fortes, ou des impressions multiples, mais pour acquérir une intelligence claire, précise, et distincte des textes. » (*op. cit.* p.44)

⁴⁴² *Instructions officielles* de 1987, p. 40

n'existent que contenues et rectifiées. Comme le souligne B. Veck, on observe un « renversement significatif » : alors qu'en 1981, la personnalité de l'élève figurait au premier plan, en 1987 « il doit mettre en œuvre tout un appareil d'outils disciplinaires » et sa « réaction personnelle » n'est évoquée que dans une dernière phrase qui mentionne « le plaisir de la lecture individuelle »⁴⁴³. Les activités de lecture sont moins nombreuses mais beaucoup mieux cadrées.

Enfin, de la troisième composante de l'appropriation, il n'est plus question dans ces *Instructions*, qui éliminent d'ailleurs le recours au mot « créativité ». Si la lecture méthodique doit donner envie de lire et « l'envie même d'écrire »⁴⁴⁴, cette envie est à combler, semble-t-il, en dehors de l'école, ou par la pratique du commentaire composé.

2.3 Instructions officielles de 2000 : un élève actif pour une « culture active » ?

Comme on le sait, les programmes de 2000, mis en place à la rentrée 2001, ont vu le jour dans un contexte très polémique. Ils se caractérisent par une volonté de permettre aux élèves de mieux saisir le sens des œuvres littéraires rencontrées dans le cadre scolaire, mais de percevoir aussi le sens des activités de lecture et d'écriture qui leur sont proposées. Ces programmes se présentent comme une réponse aux dérives de la lecture méthodique, à la « méthodolâtrie ». Toujours inscrits dans une perspective humaniste, ils sont une réaffirmation du lien entre formation littéraire et éducation à la citoyenneté, comme le rappelle Alain Viala, président de la commission chargée de la refonte des programmes de français en 2000. Interrogé par la revue *Le Débat* sur les résultats des nombreuses consultations qui ont préparé la rédaction des programmes, Alain Viala explique :

À l'unanimité des membres de la commission et de tous les groupes et instances consultés, il s'est dégagé une finalité libellée comme suit : « former la personne et le citoyen ». L'enseignement des Lettres devait contribuer à cela, donc à former la sensibilité et la capacité de raisonnement de la personne, et le raisonnement et la capacité de choix de citoyens autorisés à prendre part aux délibérations dans le cadre desquelles se font les choix collectifs, les choix de la cité.⁴⁴⁵

Ces programmes voient l'apparition d'activités nouvelles : la lecture cursive, l'écrit d'invention et l'objet d'étude « lire, écrire, publier » qui permet aux élèves de réfléchir aux ressorts de l'écriture et de la lecture. Ces programmes frappent d'emblée par la

⁴⁴³ Veck, B., *op. cit.*, p. 114.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 40

⁴⁴⁵ *Le Débat*, *Comment enseigner le français*, mai-août 2005, n°135, p. 10.

place qu'ils laissent à la coopération de l'élève dans l'enseignement qui lui est dispensé, et ceci pour plusieurs raisons.

Notons tout d'abord que ces textes officiels sont ceux dans lesquels apparaît le plus fréquemment le terme d'*appropriation*. On le trouve à six reprises dans le *Preamble*, la préface et les programmes proprement dits, sous la forme substantivée ou verbale : alors que les précédents textes l'avaient fait disparaître, le mot *appropriation* ressurgit dans les trois finalités dévolues à l'enseignement du français : « la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture »⁴⁴⁶. La préface reprendra cette expression : il s'agit de « s'approprier la littérature ». Il est également spécifié dans ce même préambule que l'histoire littéraire et culturelle « doit permettre aux élèves de s'approprier l'héritage culturel dans lequel ils vivent ». Le *Preamble* présente ensuite les quatre perspectives d'étude (histoire littéraire et culturelle/genres et registres/signification et singularité des textes/ argumentation et effets de chaque discours sur ses destinataires), et précise que l'enseignement du français « doit permettre aux élèves de se les approprier progressivement⁴⁴⁷ », ce qui est reformulé tel quel dans les programmes : « le but essentiel est que les élèves s'approprient ces quatre perspectives pour lire et produire des textes ⁴⁴⁸ ». À cet objectif très ambitieux s'oppose une autre acception du terme « appropriation », beaucoup plus pragmatique, qui intéresse notre propos : « les élèves qui entrent en seconde ont déjà appris, tant dans leur cursus antérieur que dans leurs pratiques personnelles, à s'approprier des écrits divers selon des modalités de lecture variées⁴⁴⁹ ». On notera que c'est la seule fois, dans l'ensemble des textes officiels, où l'idée d'une appropriation des textes, telle qu'elle nous intéresse, est nettement évoquée. Cette récurrence du substantif *appropriation* et du verbe pronominal *s'approprier*, qui doit certainement aussi à un effet de mode, nous paraît très intéressante. En effet, elle inscrit dans l'enseignement du français l'idée d'un processus personnel de réception des œuvres littéraires par les élèves, comme en témoigne le fait que le terme « appropriation » soit remplacé alternativement par les mots « acquisition » et « formation » : ces termes réunissant à eux deux à la fois l'idée de possession personnelle et celle de processus inscrit dans le temps. L'enseignement du français « contribue à la

⁴⁴⁶ CNDP, p.5

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 6

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 9

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 11

constitution d'une culture », peut-on lire⁴⁵⁰ dans le Préambule de ce programme, et un peu plus loin il est question de la « formation d'une culture »⁴⁵¹. Le mot « formation » apparaît d'ailleurs à de multiples reprises. Il est intéressant de noter que ces trois mots, employés alternativement, le sont en complémentarité ou en opposition avec le terme de « connaissance », contrairement aux programmes précédents qui faisaient des connaissances l'élément central de la culture.

À la page 5 par exemple, les objectifs de « constitution d'une culture », et de « formation personnelle de l'élève » sont associés à « la connaissance de l'héritage culturel ». À la page suivante, les expressions « formation d'une culture » et « connaissance de la littérature » sont jumelées, comme pour montrer la complémentarité de l'acquisition de savoirs et d'un mouvement personnel d'assimilation de ce même savoir. Il s'agit bien dans ce programme de présenter un élève qui met du sien pour faire sien.

Par ailleurs, ces textes sont très frappants par la place centrale accordée d'emblée à la lecture des œuvres littéraires dans la constitution d'une culture personnelle. À une culture présentée comme une « culture active »⁴⁵² fait écho une « lecture active »⁴⁵³. L'idée d'une corrélation indiscutable entre la lecture et la construction d'une culture est affirmée avec force dans le *Préambule* :

Il contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives.⁴⁵⁴

La formation d'une culture et la connaissance de la littérature demandent des lectures nombreuses et diversifiées.⁴⁵⁵

La culture prend forme par les lectures et par la mise en relation des textes entre eux.⁴⁵⁶

Le français au lycée doit donner une culture active [...] à cette fin la lecture est privilégiée : des lectures abondantes et variées sont indispensables.⁴⁵⁷

Cette place primordiale accordée à la lecture est renforcée par l'apparition de la lecture cursive (« forme libre, directe et courante de la lecture » qui « se développe dans

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p. 5

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 6

⁴⁵² *ibid.* p. 7

⁴⁵³ *ibid.* p. 12

⁴⁵⁴ *ibid.* p. 5

⁴⁵⁵ *ibid.* p. 6

⁴⁵⁶ *ibid.* p. 7

⁴⁵⁷ *ibid.* p. 7

la classe et en dehors de la classe [...] », c'est « avant tout une lecture personnelle qui vise à développer l'autonomie des élèves⁴⁵⁸ ». Cette lecture cursive vise aussi, implicitement, à compenser les échecs de la lecture analytique. Par ailleurs, l'idée d'une appropriation des œuvres par l'écriture est affirmée très clairement, avec l'introduction de l'écrit d'invention :

[...] il est bon que les élèves, à leur modeste échelle, aient à produire des textes qui relèvent de la littérature d'idées et/ou de représentation, à explorer par eux-mêmes le langage, les idées et les images et pas seulement comme objet de glose. Telle est l'humble ambition, humble parce que l'on ne forme pas de futurs écrivains, mais ambition cependant parce que le contact avec la langue, la culture et la littérature y est direct.⁴⁵⁹

On voit que ces programmes, s'ils ne la décrivent pas vraiment, laissent une place à l'appropriation personnelle des œuvres littéraires par les élèves. On soulignera néanmoins des limites et des ambiguïtés : la culture littéraire présentée dans ces textes et visée par l'école est une culture hautement intellectuelle, à la différence des programmes de 1981, où l'épanouissement visé était aussi d'ordre affectif. Dans le *Préambule* de 2000, on est frappé par la fréquence des mots renvoyant à une démarche réflexive, dès le premier paragraphe des programmes : il s'agit notamment pour les élèves de « construire une perspective historique sur l'espace culturel auquel ils appartiennent », « de savoir organiser [leur] pensée », de « former leur réflexion et leur esprit critique ». S'il est question de la faculté de l'imagination, c'est dans l'idée de la « structurer » : il s'agit de « structurer sa pensée et ses facultés de jugement et d'imagination⁴⁶⁰ ». Cette réflexivité est présente dans l'ensemble du texte et constitue la principale démarcation de l'enseignement du lycée par rapport à celui du collège :

Le collège a donné les éléments d'une approche chronologique de l'héritage littéraire et culturel ; le lycée est le lieu propice pour approfondir celle-ci et l'étudier de façon réflexive⁴⁶¹.

Il s'agit pour cet élève « hyper intellectuel », peut-être plus proche, selon nous, de l'étudiant en licence de lettres que du lycéen, de connaître, de classer, de mettre en relation (« percevoir les liens ») de mettre en perspective (« construire une perspective historique »). Il est cependant question, en ce qui concerne les lectures, de mobiliser d'autres facultés que la raison, et d'accéder à d'autres satisfactions que des satisfactions intellectuelles : on trouve, par exemple, l'idée que la « lecture des œuvres majeures du

⁴⁵⁸ *ibid.* p. 12

⁴⁵⁹ *ibid.*, p. 9

⁴⁶⁰ *ibid.* p. 5

⁴⁶¹ *ibid.* p. 7

passé et d'œuvres contemporaines permet aux élèves de développer leur curiosité et de nourrir leur imagination »⁴⁶². Les « lectures abondantes et variées » contribuent à créer une culture active qui « développe la curiosité des lycéens, condition première du goût de lire et de s'exprimer, et du plaisir pris aux lettres et aux langages »⁴⁶³. Mais on a l'impression que ce surplus offert par la lecture doit se faire soit en-dehors de l'école, soit *a posteriori*. La « méthode », omniprésente dans les textes précédents, est remplacée par la « démarche » : le mot évoque un cheminement plus singulier, en accord avec les aptitudes et les attentes de chacun. On note donc qu'une place est dessinée pour l'élève singulier, avec des goûts, des réactions, des attentes, et un enrichissement littéraire qui lui appartiendrait en propre. Cette place fait écho à la prise en compte d'un public lycéen très hétérogène. Les programmes de 2000 dressent, peut-être davantage que les précédents, le portrait d'un élève qui s'épanouirait dans un au-delà de l'école, en puisant pendant le cours de français des ressources pour développer par ailleurs son autonomie et sa curiosité intellectuelles, son goût pour la lecture et des plaisirs culturels variés. Les liens entre la littérature et d'autres formes d'art l'encouragent dans cette voie. La prise en compte de sa subjectivité et de sa créativité appropriatives n'a pas vraiment sa place dans le cadre scolaire.

2.4 Instructions officielles de 2010 : retour aux connaissances et aux capacités

Elaborées sous le ministère de Xavier Darcos, ces *Instructions* marquent une certaine rupture avec les précédentes. Si les lectures cursives d'œuvres contemporaines sont encouragées, elles ne figurent pas dans les programmes proprement dits, qui sont construits sur des objets d'étude centrés autour d'une littérature patrimoniale française. La dimension européenne du corpus prescrit disparaît. L'objet d'étude « lire, écrire, publier » est lui aussi supprimé. On notera tout d'abord dans ces *Textes officiels* la quasi-disparition du terme *appropriation*. Le mot apparaît à deux reprises seulement dans l'expression répétée : « l'appropriation personnelle des savoirs et des capacités ». Il semble alors être synonyme d'acquisition (pour les capacités), d'assimilation (pour les connaissances). L'expression « appropriation des œuvres » ou de « la littérature » n'apparaît pas. Il est question de l'appropriation d'une culture.

⁴⁶² *Ibid.*, p. 6

⁴⁶³ *ibid.* p. 7

Les trois finalités des textes de 2000 sont présentes dans ceux de 2010 : il s'agit de permettre l'« acquisition d'une culture », la « formation personnelle » et la « formation du citoyen ». On observe tout d'abord que le portrait de l'individu cultivé, tel qu'il apparaît dans la rubrique consacrée aux finalités de l'enseignement du français, est beaucoup plus complet que dans le programme précédent. Ces finalités mettent certes l'accent sur l'acquisition de savoirs (littéraires et historiques), mais aussi sur le développement de différentes facultés : la « créativité », « l'imagination » (par « l'étude continuée de la langue »), « l'esprit critique », « le jugement » et expression nouvelle dans ces derniers textes : une « conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral », et enfin sur différentes attitudes, notamment « une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche et de documentation ». Sylviane Ahr⁴⁶⁴ et Patrick Joole soulignent combien l'expression de « conscience esthétique », tant dans les programmes de collège de 2008 que dans ceux du lycée qui nous intéressent, n'est pas vraiment définie : sa « définition s'appuie sur la conception kantienne de l'esthétique : le jugement de goût, subjectif et désintéressé, est devenu universel ; il revient au lecteur d'identifier les critères qui ont universalisé ce jugement esthétique »⁴⁶⁵. Une place est laissée à l'appréciation personnelle du lecteur sans qu'elle soit vraiment reconnue comme telle.

Comme dans les précédents programmes, ces finalités sont atteintes grâce à la « lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine ». L'ouverture vers un élève sujet lecteur, développant ses capacités intellectuelles et émotionnelles que laisse augurer le Préambule s'estompe cependant dans la précision qui accompagne l'évocation de ces textes majeurs : ils sont présentés comme des « moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves ». La découverte des textes est placée essentiellement sous l'angle du savoir : il s'agit notamment de « connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle », « connaître les principaux genres [...], « d'avoir des repères esthétiques » et de la compétence de lecture : l'élève doit « être capable de lire, de comprendre, d'analyser des œuvres de genres variés », « faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations ». On relève néanmoins l'évocation elliptique de ce qui serait

⁴⁶⁴ Ahr S., Joole P., « Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés », *Recherches & Travaux* 83, Grenoble, Ellug, 2013, p. 130-142

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p. 130

l'aboutissement d'une appropriation personnelle : l'élève doit pouvoir « formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier ».

On observe la même ambiguïté en ce qui concerne la lecture analytique : il est spécifié qu'il s'agit avant tout d'amener les élèves à dégager *les* significations des textes et des œuvres⁴⁶⁶, mais un peu plus loin, les auteurs précisent que « la lecture analytique vise la construction progressive et précise de *la* signification d'un texte »⁴⁶⁷.

Ainsi, ces textes se caractérisent par leur flou et leur ambiguïté ou prudence : le flou sur la nature des appréciations des élèves, sur les moyens de les solliciter, le flou sur le lien entre ces appréciations et les bénéfices escomptés de l'acquisition d'une culture.

L'étude de ces quatre textes prescriptifs révèle beaucoup d'embarras de la part de l'Institution scolaire face à l'appropriation personnelle des œuvres par les élèves. Cette appropriation est bien envisagée, elle est très présente dans les *Instructions* de 1981 et de 2000 mais les moyens pour lui laisser une place font l'objet d'hésitations : hésitation sur la place qu'il convient d'accorder à l'émotion personnelle et/ou à l'approche rationnelle des œuvres, celle que doit tenir l'apprentissage des méthodes ; enfin hésitation sur la liberté laissée aux élèves pour formuler des hypothèses de lecture.

Différentes conceptions de l'élève se font jour : ce dernier est vu tour à tour comme un individu sensible, comme un individu inscrit dans une classe sociale, comme un individu rationnel. Toute l'appropriation personnelle des œuvres, qui se noue dans la rencontre d'un sujet singulier avec un texte littéraire spécifique est, sinon passée sous silence, du moins reléguée (sauf en 2000) à la périphérie de l'enseignement.

Le lien entre l'appropriation d'une culture et l'appropriation des œuvres est toujours assez flou – du moins jusqu'en 2000 –, avec l'idée tenace et contredite de nos jours dans les faits, que la lecture intensive de textes courts engendre le désir de lire, et donc donne une impulsion à la constitution d'une culture. On observe durant ces trente années un resserrement sur les œuvres littéraires, et la création progressive d'un lien entre leur appropriation et l'écriture. Bernard Veck souligne le fait que l'on passe de l'idée de culture à celle de formation d'une culture : « La culture ne se présente plus comme un modèle unique à transmettre, mais comme un processus dynamique à l'œuvre de manière différente selon chaque élève qui doit se constituer, grâce à

⁴⁶⁶ *IO* de 2010, p. 2

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p. 5

l'enseignement qu'il reçoit, sa propre culture »⁴⁶⁸. Face aux hésitations de l'Institution scolaire, les enseignants, si l'on en croit l'enquête déjà ancienne menée par Bernard Veck, ont réagi par une « double réticence » : réticents à transmettre uniquement un patrimoine littéraire éloigné temporellement et « témoignant des « racines » de la communauté qui le partage⁴⁶⁹ », et réticents face à l'excès de technicité d'autre part. Ils se trouvent dans une « situation intermédiaire » : « éducateurs, c'est d'abord la qualité du loisir culturel – et non la transmission de valeurs – qui les retient dans la lecture (réputée formatrice en tant que lecture) ; spécialistes, ils n'acceptent pas jusqu'au bout ce qu'implique aujourd'hui le travail de lecture »⁴⁷⁰. Il nous semble que cette situation décrite par B. Veck est toujours valable de nos jours.

3 Réflexions sur deux activités écrites proposées par l'école aux élèves afin qu'ils s'approprient les œuvres littéraires

Avant de conclure ce parcours, penchons-nous sur deux activités écrites qui cristallisent les ambiguïtés de l'Institution scolaire à l'égard de la place de l'élève dans la réception des œuvres littéraires, en montrant en quoi elles aboutissent toutes les deux à une appropriation limitée. Il s'agit du commentaire composé et de l'écrit d'invention.

3.1 Le commentaire composé

Créé en 1972, le commentaire composé a, en théorie, et très récemment, laissé la place à une lecture personnelle de l'élève, notamment dans les *Instructions officielles* de 1994 où il s'est transformé en « commentaire littéraire ». Jusqu'alors, commenter un texte, dans le cadre scolaire, a consisté à en révéler le sens dans la perspective du projet de l'auteur, en prenant appui sur des indices fournis par la biographie et la psychologie de l'auteur⁴⁷¹. Dans cette perspective, le texte est sacralisé, tandis que son commentateur, mis à distance, est « réduit à en décrire puis à en célébrer la perfection »⁴⁷². Cette conception du commentaire, quoique contestée dès 1968, a perduré jusque dans les années quatre-vingt. Un libellé relativement précis et directif est jusqu'alors fourni à l'élève, invité à présenter un commentaire « conforme ».

⁴⁶⁸ Veck, B., *op. cit.*, p. 124

⁴⁶⁹ Veck, B. (dir.), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, éd. INRP, coll. « didactique des disciplines », 1994, p. 89.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 91

⁴⁷¹ De Beudrap Anne-Raymonde, (dir.) *Le commentaire littéraire dans la classe de français, Effets d'une réforme sur les pratiques*, INRP, IUFM des Pays-de-la-Loire, coll. « Documents et travaux de recherche en éducation » n° 40, 2000, p. 16.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 17

Plusieurs évolutions ont vu le jour, qui ont fait écho aux théories du texte que nous avons déjà évoquées. De manière logique, ces théories sont parvenues en différé à l'école. Anne-Raymonde de Beudrap explique comment on est passé de « l'auteur » à l'ensemble « auteur-texte-lecteur »⁴⁷³. Dans la sphère didactique, l'approche biographique et psychologique est dénoncée notamment en 1974 par J.-F. Halté et A. Petitjean⁴⁷⁴. Sous l'influence du structuralisme⁴⁷⁵, la perspective qui prévalait jusqu'alors s'est renversée : les clés de l'interprétation du texte ne sont plus à chercher à sa périphérie, dans des sources philologiques, biographiques, historiques, mais en lui-même. Les analyses des structuralistes qui « ont tous revendiqué un retour au texte dans sa matérialité d'écriture⁴⁷⁶ », la mise entre parenthèses du référent et du signifié ont eu des conséquences importantes sur l'enseignement du français, comme l'ont souligné B. Veck⁴⁷⁷ et A.-R. de Beudrap, parmi d'autres. Cette dernière pointe deux écueils dans lesquels l'enseignement de la littérature a pu tomber : le peu d'intérêt accordé à l'appréciation esthétique des textes, et l'occultation du plaisir des mots, « puisque l'ambition de ces lectures était plutôt de parvenir à l'objectivité d'une description scientifique⁴⁷⁸ » ; comme le rappelle la chercheuse, les structuralistes ont eux-mêmes très vite nuancé leur démarche : G. Genette rappelle quelle place on doit accorder au « travail du sens⁴⁷⁹ », et R. Barthes publie *Le plaisir du texte*⁴⁸⁰ en 1973.

Dans cette perspective, l'analyse du texte littéraire en classe, prélude au commentaire composé, s'est enrichie d'un outillage analytique de plus en plus précis, lié également au succès des théories de l'énonciation⁴⁸¹ et de la pragmatique⁴⁸². On peut citer par exemple la vulgarisation dans les *Instructions officielles* et dans les manuels de la « situation d'énonciation » et de ses fameux indices, de la distinction entre « récit » et « discours », de la place dévolue au « narrateur », à la « focalisation » et aux « points de vue »... On peut signaler également l'influence de la notion d'intertextualité et de celle

⁴⁷³ *Ibid.*, p 17 à 32.

⁴⁷⁴ Halté J.-F., Petitjean A., « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard », *Pratiques*, 1-2, 1974, pp. 43-64.

⁴⁷⁵ Les travaux de R. Jakobson (avec les notions de fonctions du langage, de littérarité), de F. de Saussure (le signifiant et le signifié), de V. Propp (les structures du récit.) notamment, marquent beaucoup l'enseignement de la littérature dans le secondaire, au collège comme au lycée.

⁴⁷⁶ De Beudrap, A.-R., *op. cit.*, p ; 19

⁴⁷⁷ Veck B., *Des Humanités aux méthodes, op. cit.*

⁴⁷⁸ De Beudrap, *op. cit.*, p. 20

⁴⁷⁹ Genette, G., *Figures III*, Paris, Le Seuil, 1973, p. 8

⁴⁸⁰ Barthes, R. *Le Plaisir du Texte*, Paris, Le Seuil, 1973

⁴⁸¹ Par exemple, Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, 1966.

⁴⁸² Par exemple, J.L. Austin, *Quand dire c'est faire*, trad. fse 1970.

de dialogisme. La méthodologie de l'explication de texte et du commentaire composé a ensuite été marquée par les théories de la réception, qui ont contribué, elles aussi, à la mise en place de la lecture méthodique. Des travaux de Jauss, d'Iser et d'Eco, le système scolaire français reprendra essentiellement trois concepts⁴⁸³ : celui d' « œuvre ouverte », celui d' « horizon d'attente », et l'idée que le lecteur a un rôle premier dans le processus d'interprétation. Dans un article des années quatre-vingt, Alain Pagès a souligné les raisons pour lesquelles tout professeur de Lettres a pu être séduit par ces concepts dans sa pratique pédagogique : dans « cette description de l'acte de lecture », l'enseignant retrouve « les diverses étapes de son activité pédagogique, qui consiste précisément à faire prendre conscience des « règles du jeu » inscrites dans les textes, et à permettre, devant chaque nouvel objet littéraire, à la fois sa reproduction (c'est-à-dire la découverte du genre ou de la forme littéraire dans lesquels s'inscrit le texte étudié), et sa modification (c'est-à-dire la perception de l'originalité du texte étudié) »⁴⁸⁴. Ces évolutions ont rendu l'accès aux textes littéraires en apparence plus rigoureux, plus explicite et plus accessible. Les méthodes ont été une tentative d'associer tous les élèves au processus herméneutique avec un « souci de perfectionner les compétences de lecture »⁴⁸⁵. Pour de nombreux enseignants, la place conférée aux méthodes a pu être ressentie comme une possibilité laissée à l'élève de renouveler par lui-même l'expérience de l'appropriation.

La suppression du libellé dans les épreuves de l'épreuve anticipée de français de 1994 est une trace de l'influence des théories de la réception : il s'agit de laisser l'élève construire sa lecture en prenant appui sur la méthode de la lecture analytique qu'il a acquise par ailleurs. Les questions préparatoires « permettent de vérifier ponctuellement que ces acquis d'analyse sont maîtrisés ; elles suggèrent par ailleurs des procédures pour entrer dans le texte et en prolonger la découverte »⁴⁸⁶. Dans la lecture analytique et dans le commentaire, l'idée est de guider l'élève à partir de sa lecture personnelle du texte pour bâtir son parcours interprétatif. Pourtant, on peut observer dans la pratique du commentaire composé par les élèves de nombreuses dérives, qui ont été souvent dénoncées.

⁴⁸³ De Beaudrap, A. R., *Ibid.*, p. 23

⁴⁸⁴ Pagès, A., « À propos de la lecture méthodique », in *L'Ecole des Lettres* II, n°4, 1989-90, p. 8.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 28

⁴⁸⁶ De Beaudrap, A. R., *op. cit.*, p. 11

Le commentaire égraine parfois une liste de procédés d'écriture sans que l'élève s'interroge sur les significations du texte. Comme le remarque A.-R. de Beudrap, certains outils ont été introduits sans avoir été didactisés, et parfois « on a vu surgir des procédures d'analyse extrêmement sophistiquées, inadaptées au niveau des élèves, voire totalement inopérantes⁴⁸⁷ ». Par ailleurs, le choix de donner comme sujet de baccalauréat un extrait court, provenant souvent d'une œuvre sinon inconnue des lycéens, du moins non étudiée par eux, axe l'enseignement du commentaire sur la méthode de l'exercice, plus que sur la rencontre avec des textes. En théorie, le texte proposé s'inscrit dans l'un des objets d'étude inscrits au programme, et le candidat doit pouvoir réutiliser des connaissances engrangées au cours des lectures analytiques et cursives menées pendant l'année. Mais la place pour les réactions personnelles du candidat, pour son avis, pour la créativité de son interprétation, est réduite à néant. On teste sa compétence à s'appropriier le texte à l'aune d'une lecture souvent pré-écrite par son enseignant ou par les concepteurs de sujets⁴⁸⁸.

Enfin, comme nous l'avons signalé, l'exercice pâtit du « non dit » qui entoure le style des élèves dans leur commentaire. La question, remarque J.-F. Massol, a été anciennement résolue, de manière très floue, par la théorie de l'imprégnation : les élèves sont censés améliorer leur style en lisant de manière régulière des textes d'auteurs français, sans que des exercices précis leur soient proposés pour cela. Dès lors, la voie est ouverte aux inégalités les plus grandes : « les élèves sont livrés à eux-mêmes, à leurs capacités et intuitions individuelles, c'est-à-dire, sans aucun doute, au libre jeu des privilèges et handicaps socioculturels que détermine leur origine familiale »⁴⁸⁹, souligne le chercheur.

Ainsi, cet exercice du commentaire qui pourrait permettre aux élèves de s'appropriier la littérature devient-il souvent un exercice strictement scolaire, sans lendemain. L'horizon de l'épreuve anticipée de français l'oriente en fait vers un exercice canonique destiné au baccalauréat.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p. 26

⁴⁸⁸ Il est toujours intéressant d'observer la manière dont, lors d'une commission d'harmonisation au moment des épreuves anticipées de français, les lectures singulières, plurielles et parfois contradictoires que les correcteurs eux-mêmes proposent du texte donné aux candidats finissent par s'effacer et se fondre dans la lecture du texte proposée par l'Inspection générale.

⁴⁸⁹ Massol J.-F., « De la lecture des auteurs anciens à l'explication française », article cité, p. 73

3.2 L'écrit d'invention

Nous souhaitons à présent nous arrêter sur l'écrit d'invention : introduit dans les programmes de 2000, ce nouvel exercice s'inspire des pratiques scolaires anciennes de la rhétorique, que nous avons rappelées. De la fin du XIX^e siècle, jusqu'au début des années soixante, l'enseignement des Lettres a proposé au baccalauréat une composition française comportant des narrations, portraits, lettres ou discours⁴⁹⁰. De tels sujets ont perduré jusqu'en 1979, puis ils ont laissé complètement la place à des pratiques métatextuelles. Comme le souligne Marlène Lebrun, l'introduction de l'écrit d'invention à l'épreuve anticipée de français illustre « la volonté de développer l'expérience littéraire de l'écriture au lycée sans la réserver au collège et aux élèves plus jeunes »⁴⁹¹. Cette pratique hypertextuelle, définie très précisément par A. Petitjean dans les documents d'accompagnement des programmes de 2000, s'inspire nettement des propositions de G. Genette dans *Palimpsestes*, de la production d'une « littérature au second degré », celle qui « s'écrit en lisant »⁴⁹², mais prend également appui sur les notions de dialogisme⁴⁹³ et d'intertextualité⁴⁹⁴, définies respectivement par M. Bakhtine et J. Kristeva. L'objectif annoncé par les concepteurs des programmes de 2000 a été de permettre aux élèves de développer leur compréhension des textes lus, leur maîtrise de la langue et de l'expression, et les facultés d'invention et d'imagination. Ce sujet a pu susciter de vives controverses au moment de son apparition : pourtant, de nombreux professeurs, y compris dans le secondaire, faisaient déjà pratiquer à leurs élèves des travaux d'écriture inventive⁴⁹⁵, comme l'a souligné l'inspectrice pédagogique Marie-Ange Monsellier⁴⁹⁶. Intuitivement, les enseignants savent combien, dans tout écrit d'invention proposé à partir d'une lecture, « les élèves gagnent en capacités de lecture et d'écriture », et

⁴⁹⁰ Lebrun Marlène, « Écriture de fiction et médiation coopérative », in Dufays J.-L. & Plane S., *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, Presses universitaires de Namur, cedocéf, coll. « Recherches en didactique du français », 2010, p. 236

⁴⁹¹ *Ibid.*, p. 235

⁴⁹² « Quelques orientations théoriques et didactiques », *Éléments de document d'accompagnement du programme de seconde*, octobre 1999, p. 23

⁴⁹³ Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*, 1979, Paris, Gallimard.

⁴⁹⁴ Kristeva J., Sémiotiké, *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Le Seuil, « le mot, le dialogue et le roman », 1969

⁴⁹⁵ Nous avons pour notre part comme habitude de permettre à chacune de nos classes de seconde de réaliser un « livre de la classe » rassemblant des hypertextes produits par tous les élèves, à partir des lectures menées pendant le cours de français. Dans notre pratique d'enseignante, nous avons souvent pu constater d'autres bénéfices : l'écrit d'invention complète, prolonge la lecture analytique, suscite des questions qui seraient restées sans doute dans l'ombre lors de la lecture analytique. Il contribue à développer le plaisir d'écrire, et celui d'être lu.

⁴⁹⁶ Monsellier M.-A., préface de l'ouvrage de M. Abolgassemi, *L'écriture d'invention, écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes, CRDP de Bretagne, coll. « Lettres ouvertes », 2001, p. 5

combien s'affinent leurs qualités de lecture et d'écriture ». L'écrit d'invention peut permettre de traverser le miroir, de mieux comprendre les enjeux et les ressorts de la littérature, il favorise une « compréhension intime de ce qu'est la littérature »⁴⁹⁷. Comme le remarque Maxime Abolgassemi, enseignant à Rennes, cet écrit encourage les élèves à « projeter plus qu'avant des éléments de leur univers personnel dans leurs copies »⁴⁹⁸, et donc à reconnaître la littérature comme « production fantasmatique ». Enfin, l'écrit d'invention permet de conjuguer implication et distance⁴⁹⁹.

Ainsi, ce sujet d'invention a pu, lui aussi, être ressenti comme une « chance à saisir »⁵⁰⁰ : réconciliant, comme l'a bien montré Violaine Houdart-Mérot, culture rhétorique et culture du commentaire⁵⁰¹, il s'est présenté comme une réponse aux difficultés d'appropriation des textes par les élèves. Pourtant, tel qu'il est présenté dans les derniers programmes, et tel qu'il est pratiqué, il n'apporte pas les bénéfices que l'on pouvait en escompter.

Il est tout d'abord fondamentalement argumentatif⁵⁰² et tourné vers l'épreuve du baccalauréat : tel que les manuels le présentent, il est réduit à une méthode, parfois complètement détachée de supports textuels. Un élève peut produire un écrit d'invention de qualité sans jamais s'interroger sur les significations du texte source. Il est très rarement considéré comme un support pour exprimer une appropriation en construction. Enfin, il se transforme souvent en écrit argumentatif déguisé.

Conclusion

L'appropriation des œuvres littéraires à l'école est, dans une certaine mesure, et avec les profonds bouleversements que nous avons rappelés, à l'horizon de tous les programmes de l'enseignement du français. L'appropriation visée par l'école s'est élargie et complexifiée au fil du XX^e siècle. On est passé d'une appropriation des œuvres limitée et dirigée, réduite à des savoirs et à des valeurs décrétées par l'Institution,

⁴⁹⁷ *Ibid.*, p. 8

⁴⁹⁸ Abolgassemi M., *L'écriture d'invention*, *op. cit.* p. 18 et 19

⁴⁹⁹ Desco, Ministère de l'éducation nationale, *Accompagnement des programmes de lycée*, Paris, CNDP, 2001, p. 93.

⁵⁰⁰ Houdart-Mérot, V., *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette éducation, profession enseignant, 2004, p. 5.

⁵⁰¹ Monsellier M.-A., *op. cit.*, p. 5

⁵⁰² Vibert A., « Écrit d'invention et argumentation », et Massol J.-F. « Présentation : Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? », *Recherches et Travaux* n°73, Grenoble, Ellug, 2008

à l'idée d'une appropriation active et personnelle des textes, infiniment plus difficile à appréhender, puisqu'elle intègre le lecteur empirique, libre (en théorie) de choisir les modalités de son épanouissement personnel. Cette question reflète les mutations épistémologiques, sociales, idéologiques qui ont marqué le XX^e siècle, et aussi la montée en puissance de la notion d'individu. Marie-France Bishop a rappelé que ces évolutions ont bouleversé la conception de l'élève, telle qu'elle peut apparaître dans les textes officiels⁵⁰³. Cette chercheuse en didactique de la littérature se penche sur les textes prescripteurs pour l'enseignement du français à l'école primaire, et montre comment on est passé du « sujet moral » sous la III^e République, au sujet « romantique », « perçu dans la spécificité de son histoire personnelle, à la fin des années 60 », avant le « sujet cognitif » à l'aube du XX^e siècle. On peut avancer quelques hypothèses pour justifier le fait que l'appropriation n'ait jamais été vraiment théorisée :

D'abord, elle confronte le singulier au collectif, le privé au scolaire, la culture personnelle à la culture commune, la liberté de l'élève à l'autorité du maître. Elle pose la question de l'intimité de l'élève et de sa liberté intérieure. Elle se heurte à l'hétérogénéité du public scolaire : quel discours commun adopter, que fait-on en classe⁵⁰⁴ ? Comment permettre à toutes les appropriations singulières de se dire et de cohabiter ?

En second lieu, elle va de pair avec une interrogation sur la désacralisation des œuvres, voire sur leur trahison : se pose toujours la question des droits du texte, d'où sans doute ces oscillations constantes dans les textes prescriptifs entre « les significations » et « le sens » du texte littéraire. Peut-être met-elle en péril l'autorité du professeur et crée-t-elle une « intranquillité didactique »⁵⁰⁵ ?

L'appropriation qui existerait du côté des *Instructions officielles*, et qui peut être prise en charge par l'école est essentiellement tournée vers des connaissances et des compétences rationnelles (repères littéraires, aptitude à relier les éléments entre eux, compétences de lecture). Ainsi, les activités proposées aux lycéens abordent-elles l'appropriation, mais de façon un peu lointaine, fragmentée, comme si la classe de français refoulait toujours ce qui constitue l'essentiel de la rencontre entre l'élève et l'œuvre littéraire.

⁵⁰³ Bishop M.-F., « L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire », in *Sujet lecteur, sujet scribeur, quels enjeux pour la didactique ?*, A.-M. Bishop, A. Rouxel (dir.), *Le français aujourd'hui* 157, juin 2007, Armand Colin Aféf, p.3-7.

⁵⁰⁴ Question légitime, qui nous a été posée à l'issue d'une inspection par un Inspecteur général pourtant très favorable à nos choix didactiques.

⁵⁰⁵ Langlade, G., « Chartreuse(s) de Parme, d'une lecture subjective à l'autre », article cité, p. 42

Chapitre V. L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde. Difficultés et réponses apportées par la didactique de la littérature

L'année de seconde, c'était totalement différent pour moi, je crois que c'est l'année la plus dure de ma scolarité. C'est celle où j'ai eu les résultats les plus bas et pourtant je travaillais dur.⁵⁰⁶

(Julie)

On le sait, l'année de seconde constitue une année charnière dans l'enseignement secondaire, et elle est vécue par les élèves eux-mêmes comme un important bouleversement, sur différents plans, qui s'exprime dans de nombreux témoignages⁵⁰⁷. Si une grande majorité d'adolescents parvient à s'épanouir au lycée et à s'adapter à ses exigences, (un rythme de travail plus intensif, des méthodes, des programmes et des objectifs nouveaux tournés vers la préparation du baccalauréat, un enseignement globalement plus réflexif demandant beaucoup d'autonomie), nombreux aussi sont ceux pour qui cette année est vécue comme une véritable épreuve. Pour une forte proportion d'élèves obtenant des résultats médiocres en troisième, et méconnaissant les objectifs scolaires du lycée, les difficultés commencent à s'accumuler dans toutes les disciplines dès le mois d'octobre. Elles sont accentuées par « une incapacité à se mettre au travail au lycée et à la maison ; une absence de motivation liée souvent à l'inexistence d'un projet scolaire, voire d'orientation ; une grande difficulté à se concentrer durant les cours ; pour quelques cas, un manque de respect à l'égard des autres élèves et des personnels du lycée, des difficultés familiales, sociales », souligne Anne-Elisabeth Laroche⁵⁰⁸.

⁵⁰⁶ Témoignage d'une ancienne élève (évoqué dans la cinquième partie de cette thèse)

⁵⁰⁷ Voir notamment Laroche A.-E., *Réussir le passage de la troisième à la seconde*, Scéren CRDP Académie d'Amiens, coll. « Dispositifs, repères pour agir », Amiens, 2007. La sociologue Anne Barrère a distingué quatre figures de lycéens⁵⁰⁷, que nous présentons rapidement car elles nous semblent éclairantes pour la suite de notre travail. Elle distingue le « bosseur », qui représente environ 30% des lycéens : l'élève réussit, et il y a une adéquation parfaite entre le travail fourni et les résultats. On trouve ensuite le « fumiste » : l'élève ne fait pas grand chose et ne réussit pas non plus. La sociologue évoque ensuite le « touriste » qui « réussit plus qu'il ne travaille » : caractérisé par sa désinvolture, ce type de lycéen se positionne en héritier, et maîtrise la situation sans fournir trop d'efforts. Enfin, Anne Barrère dresse le portrait du « forçat de l'école » qui réussit beaucoup moins qu'il ne travaille : « L'obéissance au discours institutionnel du travail se solde pour eux par une expérience subjective douloureuse, caractérisée par la dévalorisation et le doute de soi, mais aussi par une quête éperdue de la « bonne méthode », et le sentiment d'une faible maîtrise du travail scolaire [...] ils finissent par payer au prix fort une réussite scolaire précaire. » Cette figure du forçat caractérise de nombreux adolescents qui ne parviennent pas à prendre le virage représenté par la classe de seconde. Voir Barrère, A. *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, p. 18

Le cours de français représente, lui aussi, une grande rupture pour de nombreux élèves. Cette rupture ne s'opère pas vraiment au plan des programmes : on observe une continuité et une cohérence entre le contenu des programmes de troisième et ceux de seconde. Dans les programmes actuels par exemple, l'étude d'« un roman ou d'une nouvelle réalistes ou naturalistes du XIX^e » s'inscrit dans le prolongement des « formes du récit au XIX^e et XX^e » étudiées en troisième⁵⁰⁹, et du récit du XIX^e étudié en quatrième. La « poésie du XIX^e au XX^e » fait écho à « la poésie dans le monde et dans le siècle » en troisième, notamment par le biais de la poésie engagée. Et l'objet d'étude concernant le théâtre, centré autour du classicisme (« la tragédie et la comédie au XVII^e siècle ») prolonge la découverte de la tragédie et du tragique faite en troisième et celle du théâtre faite depuis la sixième. L'objet d'étude intitulé « genres et formes de l'argumentation au XVII^e et XVIII^e » est nouveau, mais les élèves ont été progressivement entraînés à lire et à pratiquer des écrits argumentatifs au cours des années précédentes. Les différences se situent sur d'autres plans. Sans disparaître complètement, l'étude de la grammaire et de l'orthographe, très présente au collège, s'estompe et laisse place à l'apprentissage de méthodes d'analyse littéraire approfondies. Au premier plan est placée l'étude des œuvres classiques. En accord avec leur âge, on demande aux lycéens davantage d'efforts d'abstraction et d'organisation de leur pensée. En instaurant la prise de notes, on leur demande aussi d'avoir un rapport plus autonome au savoir dispensé en classe. Une grande différence entre les deux enseignements, fréquemment ressentie par les élèves, vient peut-être aussi du fait que le professeur de seconde, qui enseigne souvent également en première, est tendu vers la préparation de ses élèves aux épreuves du baccalauréat, ce qui influe nécessairement sur le rapport qu'il instaure entre ses élèves de seconde et les œuvres étudiées.

Avant d'analyser plus avant les difficultés propres à la transmission de la littérature en seconde, rappelons en quoi cette année est décisive : pour tous les élèves qui ne choisiront pas la filière littéraire, la seconde est l'avant-dernière année où ils reçoivent un enseignement de français. C'est la dernière année sans examen final, au cours de laquelle l'enseignant dispose d'une grande liberté dans le choix des œuvres proposées aux élèves. C'est l'un des derniers moments de leur scolarité au cours duquel il peut leur

⁵⁰⁹ Programmes de l'enseignement de français, B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, site Internet : Ministère de l'Éducation Nationale, <http://www.education.gouv.fr>

proposer des œuvres difficiles, originales, déroutantes, dont les élèves n'entendront peut-être plus parler par la suite.

Nous nous proposons, dans ce dernier chapitre de réflexion générale, de nous pencher sur les obstacles qui freinent l'appropriation des œuvres littéraires par les élèves en classe de seconde et d'évoquer rapidement les propositions faites par les recherches en didactique de la littérature pour remédier à ces difficultés. Nous montrerons que la définition du sujet lecteur permet d'élargir les modes de réception et d'appropriation de l'œuvre littéraire, et que plusieurs propositions répondent à notre problématique de recherche.

1 Du sujet oublié au sujet lecteur

1.1 Le lycéen, un sujet lecteur « oublié » ?

Alors que le collège offre peut-être actuellement davantage de liberté à l'élève pour construire une identité de sujet lecteur, l'enseignement du français au lycée a tendance à oublier ce sujet lecteur ou à le laisser à l'écart. Cet élève est tout d'abord coupé de son histoire avec la littérature : du passé de sa relation aux livres, des œuvres qui ont contribué à le construire avant son arrivée en seconde, dans sa pratique privée ou scolaire, il n'est pas vraiment question au lycée. Les *Instructions officielles* pour l'enseignement du français au collège encouragent à plusieurs reprises les enseignants à donner la parole à l'élève afin qu'il donne son avis, à l'oral comme à l'écrit :

[...] la fréquentation régulière d'œuvres artistiques permet à l'élève d'exprimer des émotions et d'émettre un jugement personnel. Il prend l'habitude de dire ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent avant de passer à l'analyse et à l'interprétation.⁵¹⁰

Si les enseignants du lycée sont également invités à susciter les impressions personnelles des élèves au moment de l'étude des textes, ces impressions ont du mal à trouver leur place, pour des raisons qui ne sont pas toutes du ressort des professeurs. À l'oral, la participation orale n'est pas toujours aisée, du fait de classes plus chargées qu'au collège. À l'écrit, aucun des trois exercices proposés aux épreuves du baccalauréat ne sollicite un avis personnel de la part de l'élève. Si les *Instructions officielles* encouragent les enseignants à faire pratiquer des activités écrites et orales variées à leurs élèves, sollicitant d'une manière ou d'une autre leur subjectivité, on sait aussi que, plus l'année de seconde passe, plus les enseignants sont légitimement enclins à initier leurs élèves aux

⁵¹⁰ *Ibid.*, p. 4

épreuves du baccalauréat, pour leur permettre d'aborder l'année de première dans les meilleures conditions possibles.

Au collège, les lectures cursives d'œuvres contemporaines, et notamment celles issues de la littérature de jeunesse, sont vivement encouragées. La littérature de jeunesse, peut-on lire, « contribue à l'acquisition d'une culture personnelle. Elle permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales, et elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques »⁵¹¹. Au lycée, depuis les programmes de 2010, elles ne constituent qu'une activité secondaire. Enfin, de l'avenir des œuvres littéraires dans la mémoire de l'élève, il n'est pas vraiment question.

Dans l'enseignement secondaire, et en particulier au lycée, l'élève est souvent appréhendé comme un sujet strictement rationnel, ayant intégré un certain nombre de compétences de lecture et d'écriture, devant en acquérir d'autres, disposant d'un ensemble de références littéraires que lui ont transmises ses années de collège et devant en retenir de nouvelles.

1.2 Le sujet lecteur

La notion de sujet lecteur répond pleinement à la problématique de l'appropriation de l'œuvre littéraire, puisqu'elle propose de redonner une place à l'activité, à la participation active du lecteur singulier et à sa créativité dans l'acte de lecture. « Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables »⁵¹² : telle était l'ambition des organisateurs du colloque qui s'est tenu à Rennes en 2004.

Les recherches sur le sujet lecteur s'inscrivent dans le prolongement des théories de la réception. Mais plutôt que de s'intéresser au lecteur modèle, programmé par le texte, il s'est agi, pour les didacticiens fondateurs de cette notion, d'inviter les enseignants à se mettre à l'écoute du lecteur empirique, du lecteur réel, « au cœur de toute expérience vivante de la littérature, de toute appréhension sensible, éthique et esthétique des œuvres »⁵¹³. Le concept de sujet lecteur est venu, dans le paysage de la recherche en

⁵¹¹ *Instructions officielles*, collège, *op. cit.*, p. 3

⁵¹² Rouxel A. Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2004, *op. cit.*, Avant-propos, p.13.

⁵¹³ *Ibid.*, p.12

didactique de la littérature, redonner toute sa place à l'élève dans la réception de l'œuvre. Si la réflexion s'est certes nourrie et enrichie de la redéfinition de la place du lecteur offerte par les théories de la réception, elle témoigne aussi d'autres évolutions.

1.2.1 Un sujet lecteur mobile

Le sujet lecteur se fait l'écho d'une redéfinition de la notion de sujet à l'époque moderne, et du glissement entre le cogito cartésien et le « cogito brisé » analysé par Ricoeur⁵¹⁴. Comme le rappelle Marie-Madeleine Bertucci, le sujet de Descartes, tel que celui-ci le présente dans le *Discours de la méthode*, est un sujet maître de lui-même, aspirant à être « conscient et responsable de ses actes », « transparent », qui peut avoir « un accès direct à la réalité comprise comme indépendante, comme un monde en soi »⁵¹⁵. Dans la conception moderne du sujet, marquée par l'influence de la psychanalyse, de la psychologie et de la sociologie, disparaissent « la dimension d'universalité du sujet et sa position en surplomb »⁵¹⁶. La notion de sujet laisse place à celle d'individu pour lequel la subjectivité est à la fois une « expérience particulière de soi »⁵¹⁷, mais aussi « le lieu de la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde »⁵¹⁸. Si sujet il y a, il s'agit d'un sujet toujours en situation, en construction, non fixé dans une connaissance stabilisée de lui-même, et en lien avec les autres. Cette instabilité du sujet trouve une réponse dans « la montée en puissance de la réflexivité dans la modernité comme savoir sur soi et comme forme d'action »⁵¹⁹. La prise de conscience de soi et de son histoire, le redéploiement de cette histoire (notamment dans la cure psychanalytique) viennent redonner une unité au sujet dispersé. Dans cette perspective, le sujet lecteur est un « sujet en action, un sujet mobile, dynamique, tourné vers l'usage qu'il peut faire des œuvres »⁵²⁰ soulignent Marie-José Fourtanier *et alii*⁵²¹. Et par ailleurs, c'est un sujet qui se construit, qui élabore son identité de lecteur au fil de ses lectures : il « se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même⁵²² » comme le

⁵¹⁴ Ricoeur, P., *Temps et récit*, tome 1, Paris, Seuil, 1983, p. 114

⁵¹⁵ Bertucci, M. M., « La notion de sujet », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, in *Le Français aujourd'hui*, n° 153, juin 2007, Armand Colin, Afef, p. 11-12

⁵¹⁶ *Ibid.*, p. 13

⁵¹⁷ Martuccelli D., *Grammaire de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002, p. 437

⁵¹⁸ Bertucci, M.-M., *art. cité*, p. 13

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 13

⁵²⁰ Fourtanier M.-J. *et alii.*, article cité, « Cartographie des concepts convoqués dans une approche de la lecture littéraire », non publié.

⁵²¹ *Ibid.*

⁵²² Ricoeur P., *Temps et Récit, tome III, Le temps raconté*, Le Seuil, coll. « Points Essais », [1985], 1991, p. 444

note Paul Ricoeur. Son identité plurielle, dispersée, se rassemble et se pense dans la réflexivité.

De plus, ce sujet en quête de lui-même, d'un espace intérieur dans lequel pourrait s'exprimer sa singularité – cette singularité comporterait-elle des points communs avec celle des autres - mais aussi en quête de reconnaissance et de liens privilégiés avec autrui, puise dans toutes les ressources de son être, et non seulement dans la seule rationalité, pour se construire. Dès lors, l'expérience littéraire telle que la conçoivent les concepteurs de la notion de sujet lecteur, peut être accueillie en classe et vécue dans toute sa complexité : elle inclut des « affects, des transferts, des reformulations, des appréciations, des plaisirs et des rejets, autant d'appropriations, et d'aventures singulières »⁵²³, souligne Nathalie Rannou.

La notion de sujet lecteur a permis à l'équipe de chercheurs en didactique de la littérature de Toulouse de définir la lecture subjective, qui constitue le socle à partir duquel s'est engagée notre propre réflexion :

Par lecture subjective, nous entendons la façon dont une œuvre littéraire ou filmique affecte – à travers ses émotions, ses sentiments, ses jugements – un lecteur empirique. La lecture subjective concerne le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur ou le spectateur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire.⁵²⁴

Les implications concrètes de ces réflexions dans le cadre du cours de français sont donc les suivantes : laisser advenir un élève sujet lecteur dans l'enceinte de la classe, c'est accueillir ses réactions singulières face à un texte, et c'est permettre à des espaces personnels de réception de cohabiter avec l'espace de dialogue intersubjectif. C'est par ailleurs aider l'élève à puiser dans d'autres facultés que sa rationalité, sollicitée dans l'écrasante majorité des travaux à dominante argumentative.

1.2.2 Un sujet lecteur didactique

La notion de sujet lecteur reste incluse dans le cadre de la classe, dans celle de sujet lecteur (et scripteur) didactique, telle que Yves Reuter et Isabelle Delcambre ont pu la définir. Yves Reuter qualifie en effet de « sujet didactique » les « acteurs en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisés, à

⁵²³ Rannou N., Avant-propos à « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours », revue *Recherches & Travaux*, Ellug, 2013, p. 4.

⁵²⁴ Lacelle N., Langlade G., « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » in Dufays J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2007, p.55-64.

des objets de savoir, référés à des disciplines »⁵²⁵. Le sujet que nous nous proposons d'interroger dans le cadre du cours de français est certes un sujet « structuré par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle »⁵²⁶, mais ce sujet est « en situation » : il s'inscrit dans une relation didactique particulière, il est confronté aux finalités d'une discipline précise.

1.2.3 Un sujet lecteur pluriel

Le sujet lecteur auquel nous nous référons est aussi un sujet pluriel, capable d'endosser différents positionnements subjectifs.

La subjectivité peut désigner tout d'abord l'ensemble des réactions intérieures, personnelles, en partie indicibles, éprouvées par un lecteur face à un texte et qui se situent du côté de ce que nous avons proposé d'appeler le versant intime de l'appropriation. C'est le sens donné par Gérard Langlade à ce terme, quand il évoque l'activité fictionnalisante du lecteur. La subjectivité renvoie alors aux images, émotions, sentiments diffus, analogies plus ou moins conscientes établies avec d'autres œuvres, à l'activité fantasmatique du sujet lecteur au cours de la réception du texte. Cet ensemble de réactions intimes peut être appréhendé par chacun de façon résiduelle : on observe, au fil des pages, qu'une pensée nous a traversé l'esprit, qu'un rapprochement a pu s'imposer avec telle ou telle œuvre, qu'un souvenir a ressurgi. Dans le contexte de la classe, ces réactions subjectives spontanées, « brutes », sont difficiles à solliciter, car elles sont intimes et privées, et en grande part non verbalisables. On peut, en revanche, favoriser chez l'élève la conscience de leur présence, le sensibiliser à une certaine écoute de sa propre lecture, le rendre attentif au déploiement de son imagination au fil de la découverte du texte et l'encourager à exprimer, à formuler au grand jour quelques bribes de ce texte intime, intérieur et personnel. C'est le premier positionnement subjectif que nous solliciterons de la part de l'élève.

Le terme de « subjectivité » peut également désigner l'aptitude à exprimer, à formuler au grand jour quelques bribes de ce texte intime, intérieur et personnel. Cette démarche implique alors d'une part une certaine distance face à la matière première brute décrite ci-dessus : le lecteur peut choisir certains éléments, en laisser d'autres dans l'ombre, il peut transformer, travestir, voire inventer. Elle favorise d'autre part une

⁵²⁵ Reuter, Y., (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 91.

⁵²⁶ Delcambre I., « Du sujet scripteur au sujet didactique », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, revue citée, p. 39.

certaine créativité : sélection et transformation de matériaux, élaboration discursive, choix d'une forme adaptée pour la retranscription de cette trace de la lecture subjective : le lecteur y met incontestablement « du sien ». Un tel travail s'inscrit alors dans la perspective d'un dialogue : dialogue de soi avec soi, de soi avec autrui, partage de ce qui pourrait aussi rester dans le silence de la rêverie intérieure.

Mais on peut aussi élargir la notion de subjectivité et désigner par ce terme l'aptitude à formuler un avis personnel, motivé, justifié, sur une œuvre. On entre alors dans un processus de jugement, d'ordre artistique, esthétique, souvent aussi éthique et philosophique. On se rapproche de la posture du « lecteur » décrite par Michel Picard. Dans ce cas, il y a comme une mise à distance du texte, et de soi comme « lu » : c'est un travail de réflexion et de prise de conscience des aspects de l'œuvre qui sont entrés en résonance, et en correspondance, avec sa propre subjectivité. Comme on le verra, le discours subjectif use souvent des marqueurs du discours objectif : généralisations, présent de description et de vérité générale, interpellations possibles de l'interlocuteur. Le sujet lecteur tend à universaliser son point de vue personnel sur l'œuvre, de façon à ce qu'il puisse être partagé avec d'autres. On n'est plus dans la simple retranscription d'une lecture subjective, mais dans une démarche argumentative. Ici encore, il est bien question de subjectivité, mais d'une subjectivité intellectualisée, « objectivée »⁵²⁷, réfléchie.

Enfin, la subjectivité désigne aussi, *a fortiori* dans le cadre scolaire, la faculté du sujet à s'approprier des connaissances, un savoir, et à le fondre à ce qu'il est et à ce qu'il sait déjà. Jacky Beillerot propose une distinction éclairante pour notre propos entre le savoir d'une part, qu'il ne réduit ni à la science ni à des connaissances, et le rapport au savoir d'autre part. Il oppose « le passif et l'actif », le « Su et le processus de savoir ». Il définit le rapport au savoir comme « processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir »⁵²⁸. Le psychanalyste distingue le « savoir mort », les connaissances, l'aspect quantifiable et mesurable du savoir, au « savoir vivant », soit le savoir construit par le sujet qui intériorise et utilise pour lui-même, le « savoir mort », le « Su » évoqué ci-dessus. Il met en avant la dimension symbolique du savoir, en le rapprochant du « savoir-faire » : c'est « la mise en œuvre du savoir, et non son stockage

⁵²⁷ Sylviane Ahr évoque une « lecture subjective objectivée », sur laquelle nous revenons plus loin.

⁵²⁸ Beillerot Jacky, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 1996, p. 202

qui importe⁵²⁹ ». Il insiste sur l'activité du sujet, la manière dont ce « savoir-faire » se déploie dans une réalité sociale et culturelle et « implique une conscience du savoir⁵³⁰ ».

Ces divers positionnements ont pour point commun de placer l'élève dans un rapport personnel dynamique, actif et réflexif, avec les œuvres littéraires qui lui sont proposées.

C'est cet éventail de positionnements subjectifs possibles que nous explorerons dans cette thèse.

1.2.4 Un sujet lecteur possible

Le Je que nous avons sollicité de la part de nos élèves dans les expériences que nous décrirons est un Je possible : comme on le verra, c'est un Je enraciné dans la vie affective et dans l'imaginaire du lecteur, pouvant se déployer à partir de son « ici et maintenant », lui permettant de relier ses lectures à une identité plurielle en devenir. Mais nous n'avons conclu aucun pacte de vérité avec nos élèves, ce Je a gardé du jeu, il a toujours eu la liberté de se masquer, de s'inventer, de se déguiser. Nous avons tenté à chaque fois de le placer dans un rapport essentiel avec les œuvres littéraires étudiées, mais chacun a eu le choix d'établir – ou de ne pas établir – une relation d'authenticité avec soi-même, sur laquelle aucun contrôle n'a été exercé.

2 En début de seconde : un sujet coupé de son histoire avec les livres

2.1 Etat des lieux

Une difficulté supplémentaire réside dans un accueil indifférencié des élèves. Dans le système scolaire français actuel, on prend peu en compte les goûts littéraires de l'élève qui arrive en seconde, l'histoire singulière qui s'est nouée entre lui et les livres, son rapport à la lecture. L'élève est considéré comme le détenteur d'un certain nombre de références inscrites dans les programmes du collège. De plus, la participation personnelle du jeune lecteur à la construction de sa propre culture est complètement passée sous silence. Sur ce point, les *Instructions officielles* pour le lycée s'écartent de celles du collège, qui depuis 1996 et 1998 se sont appuyées sur des recherches portant sur la littérature de jeunesse⁵³¹. On a observé un premier moment de réconciliation des élèves de collège avec la lecture, encouragée par les actions menées par les bibliothécaires ou

⁵²⁹ *Ibid.*, p. 180

⁵³⁰ *Ibid.*

⁵³¹ Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Le Sorbier, 2004, Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, 1992

les documentalistes (comme le « défi lecture » très répandu au collège). Le plaisir de lire est relié au collège à la construction d'une culture personnelle. Tout ce parcours personnel, entrecroisant lectures privées et lectures scolaires, littérature pour la jeunesse et littérature classique, est généralement passé sous silence au début de la seconde.

2.2 Pistes de travail : Les écrits rétrospectifs

Annie Rouxel rappelle la manière dont Pierre Dumayet⁵³², en inaugurant le genre de l'autobiographie de lecteur, a ouvert la réflexion sur « la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens »⁵³³. La chercheuse souligne que la pratique de cet écrit permet à l'élève de « faire advenir une image de soi-même », et peut constituer « le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer »⁵³⁴. Séverine de Croix et Jean-Louis Dufays mettent par ailleurs en valeur la dimension valorisante de ces travaux, par lesquels les pratiques culturelles de l'élève sont reconnues par l'enseignant⁵³⁵.

Eclairées par le concept d'identité narrative de Ricoeur, des propositions ont vu le jour... On peut citer notamment, outre les travaux d'Annie Rouxel⁵³⁶, ceux de Séverine de Croix et de Jean-Louis Dufays⁵³⁷, de Jean-Marie Privat, de Brigitte Louichon. Mais jusqu'à aujourd'hui, elles n'ont pas été suivies dans l'enseignement secondaire.

Nous avons construit notre première expérience à partir de ces diverses propositions.

⁵³² Dumayet P., *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvert, 2000

⁵³³ Rouxel, A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Langlade G, Rouxel A., (dir.) Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p.137.

⁵³⁴ *Ibid.*, p. 141.

⁵³⁵ De Croix S., Dufays J. L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in *Le sujet lecteur, op. cit.*, p. 164

⁵³⁶ Rouxel A., « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », article cité, p. 139, Enjeux n° 61, CEDOCEF, 2004, p. 47-68, et également *Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches*, Université de Rennes, 2004.

⁵³⁷ De Croix S., Dufays L.-L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », article cité.

3 Un sujet souvent privé d'une réelle implication dans l'étude des textes littéraires

3.1 Etat des lieux

La troisième difficulté réside dans l'absence d'implication de l'élève. On connaît suffisamment les reproches adressés à la lecture analytique⁵³⁸ dans l'enseignement du français au lycée, pour qu'il ne soit pas utile de s'appesantir sur eux. On sait qu'elle éloigne souvent les élèves de la lecture et du goût pour la littérature ; progressivement, à mesure que la classe de première approche, de nombreux élèves font du texte étudié en français un simple support de travail permettant d'obtenir un bon résultat au baccalauréat, plus que le tremplin pour accéder à un enrichissement personnel.

On déplore également la très grande place laissée à l'analyse formelle, déjà dénoncée en 1986 par Michel Picard qui évoquait, à propos de l'explication de texte un « décodage rationalisant plus ou moins compliqué⁵³⁹ » et dénonçait les dérives technicistes. On reproche enfin à cet enseignement de priver l'élève d'un rapport existentiel à la littérature, comme le fait notamment T. Todorov⁵⁴⁰ dans *La littérature en péril*, et de s'enfermer dans « une conception autoréférencée de la littérature »⁵⁴¹ : « La littérature parle en priorité de la littérature et lire une œuvre consiste avant tout à installer celle-ci dans un réseau de références intertextuelles : or le sujet entretient « des rapports originaux entre le monde réel et la réalité fictive propre à la littérature ». La lecture analytique ne fait pas sens pour l'élève d'aujourd'hui, il ne voit pas le plus souvent comment la relier aux problématiques essentielles de sa propre existence.

Et surtout cet enseignement ne laisse qu'une place fort mince à l'engagement du lycéen lecteur dans l'interprétation du texte, dans la lecture analytique comme dans les devoirs : au « sens », au singulier, mentionné dans les *Instructions Officielles* fait écho, le plus fréquemment, la lecture unique du professeur. À l'école, comme le rappelle Jean-Louis Dufays, prévaut donc une définition très étroite de la lecture littéraire : on peut la définir comme la « lecture des textes littéraires » : « cette approche privilégie donc l'objet (le texte, la littérature) par rapport à la manière dont il est lu, sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur : le texte prévaut indépendamment de sa

⁵³⁸ Voir notamment Denis Paget, « Sortir de l'empire rhétorique », *Cahiers pédagogiques*, n° 376-377, septembre-octobre 1999

⁵³⁹ Picard, M. *La Lecture comme jeu*, op. cit., p. 96

⁵⁴⁰ Todorov, T., *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 14

⁵⁴¹ *Ibid.*, p. 14.

réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités »⁵⁴².

3.2 L'appropriation comme ancrage dans la subjectivité

Les recherches sur le sujet lecteur apportent une première réponse au manque d'implication des élèves en posant l'hypothèse que toute appropriation d'une œuvre littéraire s'enracine dans le terreau des réactions subjectives, comme l'explique Gérard Langlade :

Cette lecture participative, loin d'être « naïve » et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance où l'investissement émotionnel, psychologique, moral et esthétique inscrit l'œuvre dans une expérience singulière.⁵⁴³

Les manifestations de la subjectivité sont donc à la fois le « signe » de l'appropriation en cours de réalisation, la partie visible d'un processus plus secret, et la condition de sa réalisation. Gérard Langlade, Catherine Mazauric, ou encore Marie-José Fourtanier font l'hypothèse que tout point de vue objectif sur une œuvre est issu d'un point de vue subjectif voilé ou oublié. La réflexivité serait déjà tout entière contenue dans les réactions subjectives, et dès lors, ces chercheurs formulent également l'hypothèse suivante : « Il n'y a pas de différence fondamentale, ni de solution de continuité entre lecture « naïve » et lecture « réflexive », notent C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade⁵⁴⁴.

3.3 L'appropriation envisagée dans son mouvement

La notion de « lecture littéraire » telle que Jean-Louis Dufays l'a définie dans le sillage des travaux de Michel Picard, et dans une perspective didactique, est venue par ailleurs rappeler que le mouvement de l'appropriation n'engage pas seulement les capacités intellectuelles du lecteur, mais qu'elle engage toute sa personne, son corps, son cœur, son imaginaire, et son intelligence. L'appropriation est « un acte organismique

⁵⁴² Dufays, J. L., *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 90.

⁵⁴³ Langlade G., « le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 90.

⁵⁴⁴ Fourtanier M.-J., Langlade G., Mazauric C., « Dispositifs de lecture et formation de lecteurs », in *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, actes du colloque de Montpellier du 6 au 7 avril 2006, 7^{èmes} Rencontres en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier. Article consultable à l'adresse suivante : <http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univmontp2.fr/didlit/FourtanierLangladeMazauric.pdf>, page 6.

total engageant toute la cérébralité et l'affect de l'apprenant »⁵⁴⁵, précise Pierre Yerlès. Jean-Louis Dufays a défini la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique »⁵⁴⁶ en montrant que la lecture requiert tour à tour une participation affective et une distanciation avec le texte. Cette notion a permis de replacer au cœur de la réflexion sur l'enseignement de la littérature le mouvement complexe de l'appropriation, processus mobilisant de la part du lecteur des facultés qui se conjuguent et qui se déploient dans le temps.

Si, comme le remarque J.-L. Dufays, certains chercheurs ont pu développer exclusivement l'un des deux pôles évoqués ci-dessus, le pôle affectif ou le pôle de la distanciation, il nous semble que cette définition suscite aujourd'hui l'assentiment de très nombreux chercheurs en didactique de la littérature, *a fortiori* de ceux qui enseignent dans le secondaire. Comme le remarque Marlène Lebrun, « il ne s'agit pas de refuser tout métalangage : parler de ses lectures, c'est parler sur le texte, c'est une opération métalinguistique en soi. Mais il importe que le métalangage technique ne se substitue pas à l'approche intime, première du texte, qui ne suppose pas qu'elle soit nécessairement primaire, naïve et non réflexive⁵⁴⁷ ». Il paraît indiscutable qu'il faille développer chez les élèves à la fois une aptitude à s'emparer subjectivement du texte littéraire, pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, et des compétences d'analyse requérant de leur part distance critique et possession d'outils d'analyse.

Pour quelles raisons ? Pour une raison évidente d'abord : la réception de l'œuvre littéraire se fait aussi de façon rationnelle, il n'est pas question d'exclure la raison de l'expérience littéraire. On invoquera aussi des raisons institutionnelles : l'école doit préparer aux examens tels qu'ils existent aujourd'hui. Par ailleurs, la finalité traditionnelle de l'enseignement littéraire est de former l'esprit critique, qui exige une distance. Mais il existe également des raisons plus pragmatiques : il y a de multiples voies d'accès pour entrer dans un texte, afin que puisse se produire un ancrage subjectif.

C'est aussi par le détour de l'analyse objective que de nombreux élèves se sentent enfin autorisés à entrer dans les textes, d'abord de façon distante, puis, peu à peu, dans un mouvement plus subjectif, ou bien par le cheminement inverse. Il y a aussi un aller-retour entre proximité et distance qui tient peut-être moins au processus de la lecture

⁵⁴⁵ Yerlès P., « Opérateurs d'un art de faire didactique », in Jonnaert Ph. (éd.), *Les didactiques*, Actes du colloque de Braine-le-Comte, Bruxelles, Plantyn, p. 113, cité par J.-L. Dufays, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*

⁵⁴⁶ Dufays J.-L., *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 94.

⁵⁴⁷ Lebrun, M., *La classe de français en littérature*, *op. cit.*, p. 64

proprement dit, qu'au rapport entretenu par l'élève avec l'univers littéraire. C'est ce rapport souvent ambivalent qui apparaît dans l'expérience très instructive relatée par Agnès Desarthe dans le récit autobiographique *Comment j'ai appris à lire*. La romancière raconte comment un profond désamour pour la lecture et pour les livres l'a accompagnée pendant son enfance et son adolescence jusqu'au début de ses études universitaires, désamour qu'elle parvient ensuite à analyser, à la lumière de traumatismes de l'enfance. Entrant en hypokhâgne au lycée Fénélon à Paris, elle découvre la méthode d'analyse et le vocabulaire structuralistes :

Gérard Genette, Mikhaïl Bakhtine. Ces noms dessinent encore sur mes lèvres un sourire irrépressible. Transtextualité, intertextualité, diégèse, chronotope [...] Je sais que quelque chose s'est produit là, avec eux, il y a longtemps, mais j'ignore quoi. ⁵⁴⁸

Au début de l'étude de *Madame Bovary*, le professeur demande de dessiner la casquette de Charles Bovary :

Quel soulagement, pour moi, de ne pas devoir ingurgiter un commentaire de plus sur les mœurs de la pathétique Emma. Je consens à examiner cette casquette rendue invisible, inimaginable par une description inflationniste. Ce couvre-chef est à la fois en peau, en tissu, longue et courte, avec rabats et boudins [...]

Le professeur sollicite par le biais du dessin l'activité fictionnalisante des élèves et en particulier la concrétisation imageante, qui produit une forte émotion chez la lectrice, émotion d'autant plus vive que la casquette justement, ne peut pas être visualisée :

On ne peut pas, me dis-je. On ne peut pas dessiner la casquette. Cela me bouleverse. On est au cœur de l'insensé. Des mots, des phrases, des tournures déguisés en description réaliste, jouant avec le vrai, avec le faux. Je retrouve le plaisir du conte, ce vrai faux à mes yeux si préférable au faux vrai. Comment ai-je pu passer à côté ? Parce que je ne savais pas lire. Parce que dès qu'une description commençait, je refusais l'obstacle, je me disais : Ah oui, voilà le passage obligé, celui où l'on va essayer de me faire croire à quelque chose, alors que je suis naturellement si crédule.

Son émotion l'entraîne alors vers un puissant désir d'appropriation que manifeste sa tentative d'« incorporer » le roman de Flaubert.

En rentrant chez moi, j'ouvre un cahier et me mets à recopier, à la main et mot à mot, *Madame Bovary*. Je me force à écrire le texte pour être sûre de le voir. Je pense que s'il passe par mon corps, je ne me tromperai pas sur ce qu'il dit, sur ce qu'il montre et démontre [...] La révolution a eu lieu. Je vais apprendre à lire.

Mais c'est ensuite par l'adoption du langage métalinguistique qu'elle surmonte ses appréhensions, le sentiment d'être exclue d'une pratique culturelle qui lui est jusqu'alors restée hermétique :

⁵⁴⁸ Desarthe A., *Comment j'ai appris à lire*, Stock, 2013, p. 101 et suivantes.

J'adopte les termes barbares qui dégoûtent de la lecture ceux qui en avaient déjà une pratique consommée. J'aime le jargon, vilain mot pour décrire la délicieuse langue de l'analyse textuelle [...] La forme règne, et j'entrevois un genre de démocratie inédit, une utopie de la lecture dans laquelle il n'est plus question d'origine ni de culture. On me donne des armes, des outils, à moi qui ne demandais rien, et grâce à ces armes, à ces outils, je vais pouvoir tout lire et tout comprendre. La menace ne plane plus, celle d'être démasquée, humiliée. Ce jour-là, c'est comme si j'obtenais mon passeport, ma naturalisation, ou plutôt un sauf-conduit universel et intemporel.⁵⁴⁹

Dans l'expérience relatée, la manière dont la narratrice fait un détour par une posture de distanciation pour revenir à une expérience subjective et s'autoriser à la vivre pleinement nous paraît vraiment très intéressante et représentative du parcours suivi par de nombreux élèves. C'est souvent une approche plurielle qui multiplie leurs chances d'ancrer la réception des œuvres dans leur subjectivité.

Mais comment concilier, dans le cadre du cours de français, la sollicitation subjective et l'approche objective du texte, surtout dans le système scolaire français marqué par un esprit cartésien et une tradition scolaire favorisant le « discours sur » ?

3.4 Que fait-on en classe ?

À partir de cette reconnaissance de l'appropriation personnelle des œuvres enracinée dans la subjectivité du lecteur et conjuguant plusieurs procédures intellectuelles, les réponses didactiques ne sont pas exactement les mêmes.

Deux types de réponses à ces questions se profilent parmi les recherches en didactique de la littérature, qui entraînent deux conceptions différentes de la lecture littéraire, rappelées par Brigitte Louichon⁵⁵⁰ : on trouve d'une part une conception large de la lecture littéraire, conçue comme « une lecture centrée sur le lecteur, menée dans une communauté interprétative au moyen de la parole échangée », et d'autre part une définition plus précise, la présentant comme un va-et-vient didactique entre des postures de lecture complémentaires. La réponse à la question de savoir quelle place tiennent les impressions subjectives dans le positionnement objectivant n'est pas tout à fait la même, ce qui a des implications didactiques différentes. Nous distinguons une lecture littéraire « emboîtante » et une lecture littéraire « alternante ».

⁵⁴⁹ *Ibid.*, p. 102

⁵⁵⁰ Louichon B., « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », *Approches didactiques de la lecture*, Goigoux R., Pollet M.-C. (dir.), Presses universitaires de Namur, AIRDF, Namur, 2011, p. 195-216.

3.4.1 Une lecture littéraire « emboîtante »

Dans le premier cas, on pourrait parler de « lecture emboîtante » : la lecture littéraire emboîterait des réactions subjectives. Cette lecture est représentée par les chercheurs de l'équipe de Toulouse.

Le processus de lecture propre à chacun se déploie dans ce que ces mêmes chercheurs proposent de nommer un « dispositif » (terme préféré à l'expression « texte de lecteur »).

Enfin, « toute activité de lecture littéraire suppose l'élaboration – plus ou moins inconsciente – d'un dispositif de lecture, « un dispositif ordonnateur d'une lecture », c'est-à-dire « la façon dont le lecteur dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition⁵⁵¹ », la « réaction organisée – fût-elle embryonnaire – d'un sujet lecteur en réponse aux sollicitations d'une œuvre.

Dès lors, réaliser une lecture littéraire, ce sera commencer par accueillir les réactions subjectives rassemblées pour chaque lecteur dans un « dispositif de lecture », défini ainsi par les chercheurs de l'équipe de Toulouse.

Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier définissent pour leur part le *dispositif de lecteur* :

Un dispositif de lecteur a pour ambition de faire apparaître dans des productions discursives, physiologiques ou iconiques variées (mimiques, dessins, réactions orales, commentaire littéraire, compte rendu ou résumé de lecture, jugement critique...) tout ce qui révèle et supporte l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture. Nous définissons un dispositif de lecteur comme un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence – où s'agrègent, se soudent - les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la stabilisation certes toujours mouvante, lacunaire, provisoire et incertaine des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur.⁵⁵²

Par ce dispositif, les deux chercheurs proposent donc de permettre aux sujets lecteurs de rendre compte de leur lecture subjective au moyen de productions de natures diverses : discursives, mais aussi physiologiques et iconiques. Les exemples cités (« dessins », « commentaire littéraire », etc.) impliquent que l'on sollicite tour à tour - ou tout à la fois -des facultés diverses : la vie affective, sensible, imaginaire, les capacités intellectuelles du sujet.

⁵⁵¹ Fourtanier M. J., Langlade G., Mazauric C., « Cartographie des concepts convoqués dans une approche de la lecture littéraire », article cité p. 9

⁵⁵² Fourtanier M.-J., Langlade G., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in *La Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N., Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 113.

L'objectif est moins d'évaluer des compétences de lecture ou d'écriture, que de permettre de révéler les contours d'une expérience de lecture singulière : le *dispositif de lecteur* vise à accueillir les manifestations de la rencontre entre un texte et un lecteur, à offrir au sujet lecteur un espace d'expression dans lequel cette rencontre peut, fût-ce de façon très provisoire, se « stabiliser ». Trois composantes le caractérisent : la variété des moyens d'expression, sa fonction heuristique pour le sujet lecteur, dévoilé et révélé à lui-même, et la diversité des facultés sollicitées. Ces propositions amènent nécessairement au plan didactique une réinvention des exercices métatextuels, d'autant plus que « l'objet privilégié de la lecture littéraire et de sa didactique est moins le texte de l'œuvre lui-même que le texte de l'œuvre transformé en dispositif du lecteur, un dispositif qui révèle, supporte et configure l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une lecture »⁵⁵³. Dans cette première proposition, toute la place est laissée à l'appropriation personnelle des œuvres par chaque sujet lecteur, mais se posent la question de l'évaluation de ces productions, et peut-être celle de la difficile conciliation des appropriations personnelles parfois « débordantes » des uns et des autres dans des classes de lycée très chargées.

3.4.2 Une lecture littéraire « alternante »

Une seconde voie se dessine, nous semble-t-il, dans les travaux proposés par exemple par Jean-Louis Dufays ou par Sylviane Ahr, qui suggèrent d'alterner, en accord avec la définition de la lecture comme « va-et-vient dialectique » décrit par Jean-Louis Dufays, les phases tournées vers la subjectivité du lecteur et les phases réflexives. Ici la posture rationnelle n'emboîte pas la posture émotionnelle, elle lui succède, ce qui n'exclut évidemment pas une reprise par la raison des productions affectives et sensibles. La lecture littéraire laisse une place à l'enracinement subjectif, mais elle se préoccupe davantage des mouvements requis pour créer cette rencontre, des facultés mobilisées, que de la production qui surgit de la rencontre entre le lecteur et l'œuvre.

Dans un dispositif très novateur, expérimenté sous différentes formes auprès de nombreuses classes, Sylviane Ahr conçoit la lecture littéraire comme une « lecture subjective objectivée »⁵⁵⁴. Elle propose aussi une démarche en trois temps, en invitant les élèves à adopter successivement trois postures : une « posture d'investissement

⁵⁵³ *Ibid.*, p 10.

⁵⁵⁴ Ahr S. (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions*, éd. Scéren, (CNDP-CRDP), coll. « Enseigner le français au lycée », Grenoble, 2013.

subjectif », une « posture de décentration cognitive », puis une « posture d'implication distanciée »⁵⁵⁵.

Dans le premier temps, les élèves confient toutes leurs impressions de lecture subjective dans un « cahier de lecture littéraire ». Dans un deuxième temps, ils confrontent leur lecture à celle de leurs pairs. La chercheuse en didactique de la littérature s'inspire des travaux américains et québécois sur la posture transactionnelle et des propositions de Serge Terwagne et de son équipe⁵⁵⁶. Dans un troisième temps, les élèves reviennent à leur cahier, et produisent un « écrit de secondarisation », un écrit réflexif de « réception réfléchie », qui s'infléchit grâce aux échanges avec les pairs. L'ancrage subjectif a toute son importance mais il ne nourrit pas nécessairement, nous semble-t-il, l'écrit de réception réfléchie élaboré par l'élève, même s'il peut très souvent favoriser la démarche interprétative, comme en témoignent les nombreux exemples proposés dans *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*⁵⁵⁷.

Ce qui nous semble particulièrement intéressant dans cette seconde approche, c'est qu'elle rend concrets, visibles, tangibles, pour les élèves, d'une part le passage du temps dans l'appropriation, l'alternance des mouvements de distanciation et de participation, et d'autre part le rôle joué par l'échange intersubjectif. En ritualisant différentes étapes, une approche subjective, un recul réflexif, puis un second mouvement d'implication, on permet aux élèves de percevoir ce qui se passe de façon beaucoup plus concentrée dans la conscience du lecteur particulier.

La question que nous nous posons néanmoins est la suivante : ne revient-on pas, au terme du parcours, à une appropriation des œuvres plus consensuelle, moins singulière, marquée en définitive par le sceau de la rationalité ? À cette question, l'ouvrage de Sylviane Ahr offre une réponse nuancée, puisque, dans la série d'expérimentations proposées, de nombreux enseignants encouragent les élèves, après qu'ils ont produit un écrit de « réception réfléchie », à revenir à une appropriation personnelle des œuvres⁵⁵⁸.

Citons pour terminer le dispositif élaboré par Marlène Lebrun, qui prend appui sur les thèses de Vygotski, selon lequel « toutes les conduites élaborées se construisent d'abord dans la collaboration sociale entre individus dans des situations données, avant

⁵⁵⁵ *Ibid.*, p. 27 et suivantes

⁵⁵⁶ Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A., *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2002, 2^{ème} édition 2006, cité par S. Ahr, *op. cit.*, p. 20

⁵⁵⁷ *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, *op. cit.*

⁵⁵⁸ *Ibid.*, p. 182-183

de s'autonomiser sur le plan individuel, à travers un dialogue avec soi-même, et de se transférer à des classes plus larges de situations⁵⁵⁹ ».

La chercheuse propose un dispositif en quatre étapes duquel notre propre proposition se rapproche beaucoup :

Le temps des possibles, des images vécues comme autant d'univers imaginaires, d'émotions, ancrage de l'implication personnelle dans le texte ;

Le temps questionné, celui de la construction d'hypothèses, ancrage du dialogue social ;

Le temps d'écoute du texte ;

Le temps retrouvé, revécu, celui de la relecture et de la renaissance au texte.⁵⁶⁰

Nous avons construit notre propre expérimentation à la lisière de ces différentes propositions, comme nous le montrerons dans la deuxième partie de cette thèse.

4 La classe de seconde n'accompagne pas la mémoire de l'élève

4.1 Etat des lieux

Quatrième difficulté selon nous pour les élèves de seconde : les activités préconisées au lycée n'accompagnent pas la mémorisation personnelle de l'œuvre sur le long terme, elles ne proposent pas, ou alors de façon périphérique et oblique – dans les *Instructions officielles* du moins -d'activité permettant aux élèves de s'approprier, de façon personnelle et durable, dans « l'après-coup » de la lecture, les œuvres littéraires. Une fois l'œuvre lue et étudiée en classe, liberté totale est laissée à l'élève de placer cette œuvre dans les rayonnages de sa bibliothèque intérieure. Mais cette liberté existe-t-elle vraiment pour lui ? Quel enracinement lui a-t-on proposé dans le terreau de sa mémoire ?

Les œuvres rencontrées pendant le cursus du lycée sont convoquées, de façon périphérique et aléatoire, dans l'exercice de la dissertation, dont les élèves acquièrent la méthode en seconde et qu'ils pratiquent plus régulièrement en première. Leur mémoire lettrée est, quant à elle, sollicitée lors de l'oral du baccalauréat, dans l'exercice très codifié de la lecture analytique, qui laisse peu de place à la liberté interprétative du candidat, et encore moins de place à ses émotions ou réactions personnelles. L'entretien vise, quant à lui, à évaluer la culture littéraire de l'élève sur l'un des objets d'étude figurant à son programme, mais il puise peu dans des souvenirs de lecture plus

⁵⁵⁹ Lebrun, M. *op. cit.* p.53, Vygotski, *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris, Editions sociales, coll. « Terrains », 1985.

⁵⁶⁰ Lebrun, M., *La classe de français et de littérature, op. cit.*, p. 54.

personnels. Pourtant, l'objectif de l'enseignement de la littérature n'est-il pas, à l'instar d'autres enseignements, de rendre l'élève « auteur de son savoir⁵⁶¹ » ? Concernant l'appropriation de l'œuvre littéraire nous préférons l'expression « savoir-être » à celle de « savoir-faire » : ce point de vue nous invite cependant à réfléchir sur la faible part laissée dans l'enseignement de la littérature à une réflexion sur le devenir des œuvres dans la mémoire de chacun.

Par ailleurs, les rares études sur les souvenirs de lecture, les témoignages de lecteurs soulignent combien le texte se tisse à la trame de la vie et à l'évolution du sujet. Brigitte Louichon a notamment montré combien le souvenir de lecture (lecture lettrée propre à l'école ou lecture privée plus hétéroclite) est indissociable du souvenir des circonstances de la lecture d'une part, et de la construction de la personnalité d'autre part. « Le souvenir de lecture est un moment de vie », écrit-elle. « Lire ce n'est pas vivre, mais lire fait partie de la vie [...] Les lectures jalonnent et façonnent la vie du lecteur, plus ou moins, et le lecteur s'en souvient, plus ou moins »⁵⁶², observe la chercheuse. Le souvenir de lecture le plus fort, le plus présent est celui qui révèle au lecteur une part de lui-même : « Parfois tout s'éclaire, sous la forme de l'*insight*, d'une révélation, d'un accès au sens. Le souvenir de lecture est alors souvenir de soi construit par la lecture. Il est à l'origine d'une forme d'identité qui articule identité narrative et identité littéraire »⁵⁶³. Or à l'école, tout ce tissage de l'œuvre avec ce qui constitue la trame de la vie du lecteur est comme oublié, passé sous silence.

4.2 Propositions des didacticiens de la littérature

Plusieurs propositions des chercheurs en didactique de la littérature ont été faites dans ce sens. Les unes soulignent la nécessité d'établir des liens entre les lectures, les autres favorisent l'élaboration de traces de lectures.

4.2.1 Activer toutes les formes de « tissages »

Nous évoquerons tout d'abord la notion de « tissage », qui est au cœur des propositions de Catherine Tauveron, présentant le dispositif de la littérature en réseaux. S'intéressant au lecteur qui comprend et interprète, dans une perspective différente de celle que nous avons adoptée, Catherine Tauveron propose de permettre aux élèves de

⁵⁶¹ Expression de J. Beillerot, cité *supra*

⁵⁶² Louichon, B., *La Littérature après coup, op. cit.*, p. 157.

⁵⁶³ *Ibid.*

conjuguer plusieurs formes de tissages : le tissage des sens pluriels d'un mot, le tissage des mots du texte avec l'intertexte et l'intratexte, et enfin le « tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur, c'est-à-dire toutes les histoires lues qui viennent converger, se bousculer, se chevaucher, se multiplier dans la rencontre et que le lecteur prend plaisir à convoquer, débusquer, redéguster »⁵⁶⁴. Cet apprentissage ne peut, selon la chercheuse, « prendre corps qu'appuyé sur la mémoire littéraire déjà structurée du lecteur » et elle propose « d'intégrer durablement les œuvres lues dans le corpus personnel du jeune lecteur, qu'on aura pris soin d'organiser »⁵⁶⁵.

4.2.2 Garder une trace

D'autres propositions didactiques encouragent l'élaboration d'une trace des lectures. On peut notamment citer tous les travaux menés autour du carnet de lecture⁵⁶⁶, qui permet, en particulier, d'accompagner la mémoire de l'élève par la production d'un écrit sur l'œuvre lue. On peut également citer des activités non liées à l'écrit mais à la voix, à l'écoute.

Nous avons, pour notre part, privilégié un accompagnement de la mémoire de l'œuvre littéraire par l'élève, en explorant les possibilités que nous offrait l'écrit, et plus particulièrement la pratique d'un récit de remémoration, selon des choix et des modalités didactiques que nous détaillerons par la suite. Notre démarche s'est construite à la croisée de trois domaines de recherche, appartenant à la didactique de l'écriture (même si la didactique de l'écriture n'était pas au cœur de nos interrogations). Notre objectif était de trouver des consignes d'écriture qui permettent à l'élève d'exprimer, de façon nécessairement fragmentaire, une appropriation personnelle du texte littéraire. Nous nous proposerons d'inventer un récit de lecture qui conjugue hypertextualité et métatextualité. Nous avons donc pris appui sur les apports de la réflexion didactique sur la pratique de l'écrit, sur le récit et sur l'écriture littéraire.

⁵⁶⁴ Tauveron C., *Lire la littérature à l'école, op. cit.*, p. 42

⁵⁶⁵ *Ibid.*, p.42.

⁵⁶⁶ Ahr S., Joole, P. (dir.), « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », *Diptyque*, 21, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2011.

4.2.2.1 Prendre appui sur la pratique de l'écrit

Nous nous sommes inspirée tout d'abord des travaux concernant l'écrit : ceux de Christine Barré-de Miniac⁵⁶⁷ ou encore ceux de Dominique Bucheton sur les écrits d'adolescents⁵⁶⁸. Dans des travaux très riches, les deux chercheuses ont montré combien l'écriture pouvait devenir un levier pour l'investigation de soi, et ont mis en lumière le fait que l'écrit permettait tout un réseau de relations à soi-même et aux autres.

Dominique Bucheton a bien analysé « l'étrange pouvoir de l'écrire⁵⁶⁹ » auprès d'adolescents en difficulté. Nous ne pouvons pas présenter ici le détail de ses recherches en ce sens, qui visent surtout à réconcilier des adolescents avec la pratique de l'écrit. Mais nous lui empruntons quelques-unes de ses conclusions. La chercheuse montre tout d'abord qu'écrire, c'est aussi dialoguer : « L'écriture, parce qu'elle inscrit dans sa matérialité verbale, visuellement stable et arrêtée, à la fois le sujet écrivant, le(s) destinataires (s) et le(s) monde(s) référé(s), permet à l'auteur de dialoguer avec lui-même et avec les autres et lui donne ainsi la capacité de réinterpréter, déplacer en permanence et à volonté le thème et les effets de son écriture⁵⁷⁰ ». Par ailleurs, elle constate que plus la figure du destinataire est posée avec clarté, plus « la propre expression du sujet écrivant ⁵⁷¹ » peut s'exprimer. Enfin, écrire c'est produire un produit qui échappe, « c'est accepter la séparation de l'énoncé d'avec son contexte d'énonciation, c'est accepter la perte de l'objet produit, de l'œuvre ⁵⁷² ». L'écrit par ailleurs permet un « contrôle conscient et distancié de l'acte de parole⁵⁷³ ». Le scripteur prend de la distance pour aller plus loin.

L'écrit permet donc, nous semble-t-il, de créer une distance entre le versant intime de l'appropriation, qui ne concerne pas l'école, et le versant visible. La mise en mots permet une prise de conscience des retentissements de la lecture en soi.

⁵⁶⁷ Barré-de Miniac Christine, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presses universitaires sur Septentrion, coll. « Savoirs mieux », 2000.

⁵⁶⁸ Bucheton D., *Ecritures, Réécritures, Récits d'adolescents*, Peter Lang, coll. « Exploration », 1995.

⁵⁶⁹ Bucheton, D., *ibid.* p. 71

⁵⁷⁰ Bucheton, D., p. 73

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 73

⁵⁷² *Ibid.*, p. 74

⁵⁷³ *Ibid.*, p. 77

4.2.2.2 Prendre appui sur le récit

Les recherches sur le récit ont souligné par ailleurs les apports de la pratique du récit. Le récit permet tout d'abord de se rassembler, de donner une unité au sujet qui s'inscrit dans le temps. Nous prenons appui sur le récit dans la perspective proposée par Paul Ricoeur (le récit qui permet « l'expérience fictive du temps ») et sur la notion d'identité narrative placée au cœur de la réflexion sur le sujet lecteur.

Le « récit permet [...] d'écrire le temps, de se penser dans le temps, de s'y inscrire, c'est probablement de là qu'il tire sa puissance formative et éducative⁵⁷⁴ ».

Par ailleurs, il est un outil d'investigation sur soi. Comme le rappelle Dominique Bucheton, tout récit est d'abord un discours, inscrit dans une situation d'énonciation particulière qui implique que l'énonciateur se mette à découvert⁵⁷⁵, et un « mode d'existence et de socialisation dont les enjeux pour le sujet sont de taille ». Proposant à des adolescents des sujets de fiction, qui ne s'arriment pas à l'étude de textes littéraires, Dominique Bucheton a posé l'hypothèse « du récit comme procédure interprétative du réel », et utilise la fiction comme « levier d'investigation⁵⁷⁶ ». Nous proposons de prendre appui sur cette hypothèse du récit comme « levier d'investigation » pour l'appropriation de l'œuvre littéraire. De plus, c'est l'occasion pour le sujet « d'entendre sa propre voix » : « tant que je ne parle pas, n'écris pas pour les autres, je n'entends pas vraiment ma voix, je ne perçois pas vraiment ma différence et je ne m'approprie pas ma propre pensée et mon propre langage⁵⁷⁷ ». Le récit peut laisser place au JE dans tout son « feuilleté identitaire » : le récit permet l'implication de toutes les facettes de la subjectivité, comme le précise Frédéric François :

Ce « sujet qui raconte » n'est pas primordialement un « sujet cognitif », analyseur de « macrostructures ». Ce n'est pas non plus un « sujet grammairien » qui irait de la linguistique de la phrase à celle du texte. On propose de dire que c'est plutôt un « sujet hétérogène », grâce auquel dans le texte même se dessinent des affinités et ruptures, qui fait que le texte dit quelque chose qui ne peut être traduit »⁵⁷⁸.

4.2.2.3 Prendre appui sur l'écriture littéraire

Notre travail s'est enfin inspiré des recherches sur l'écriture littéraire, notamment de celles menées par Violaine Houdart-Mérot.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, p. 159

⁵⁷⁵ Bucheton, D. *Ecritures, réécritures, Récits d'adolescents*, Peter Lang, coll. « Exploration », p. 63

⁵⁷⁶ *Ibid.*, p. 65

⁵⁷⁷ *Ibid.*, p. 65

⁵⁷⁸ François F., « Le récit et ses normes », in J.-P. Bronckart, Perrenoud Ph., Schöni G., (éd.), *La langue française est-elle gouvernable ?* Neuchâtel, Delachaux Niestlé, 1988, p. 239.

On peut aussi citer les travaux de Marlène Lebrun, concourant à former un « lecteur-auteur »⁵⁷⁹, et partant de l'hypothèse selon laquelle la pratique de l'écriture conduirait au plaisir de lire : « Le scripteur qui éprouve le pouvoir de l'auteur devient sensible aux effets de lecture et de style qu'il peut s'approprier pour ses projets d'écriture et chemin faisant, conquiert le plaisir personnel du texte par la jouissance intellectuelle ou esthétique »⁵⁸⁰. Nous avons tenté, comme on le verra, de concilier la pratique d'une écriture littéraire permettant aux élèves de traverser le miroir, de prendre conscience de certains ressorts de l'écriture littéraire, tout en favorisant l'appropriation de l'œuvre littéraire telle que nous l'avons définie.

5 La classe de seconde donne peu le goût de l'appropriation d'une culture

5.1 Etat des lieux

Diverses enquêtes révèlent que le lycée donne peu le goût de la lecture aux adolescents et encore moins la curiosité pour la culture. Christian Baudelot⁵⁸¹ et son équipe ont montré que les pratiques d'analyse littéraire enseignées au lycée (lecture analytique, commentaire composé) tendaient à éloigner les élèves de la littérature. Ceux qui conservent ce goût le développent en marge de l'école, en marge du cours de français. Des enquêtes plus récentes dévoilent par ailleurs que la transmission d'œuvres patrimoniales pouvait être vécue comme une « violence symbolique⁵⁸² » par certains élèves qui ne parviennent pas à se les approprier, et qui se sentent profondément exclus d'un univers dont ils ne possèdent pas le langage. C'est un constat facile à faire quand on interroge des candidats lors de l'entretien au baccalauréat de français, notamment ceux qui proviennent de séries technologiques. Les œuvres patrimoniales symbolisent pour beaucoup un univers qui leur est resté étranger, et l'entretien sommatif est vécu comme un adieu à la discipline littéraire, voire à la lecture. Les deux attitudes observées par Sylviane Ahr et Max Butlen en 2012⁵⁸³, le rejet de l'offre de lecture patrimoniale des

⁵⁷⁹ Lebrun, M., « Ecriture de fiction et médiation coopérative », article cité.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p. 60

⁵⁸¹ Baudelot, C., Cartier M., Detrez C., *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, Paris, Seuil, 1999, p. 9 et 10

⁵⁸² Butlen M., « postface » in *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », 2013, p. 252

⁵⁸³ Ahr S. & Butlen M., « Savoir lire/aimer lire. Un couple en évolution ou en voie de séparation ? », in « Les Connaissances cachées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires », *Etudes de linguistique appliquée*, n°166, Klincksieck, 2012, p. 215-235.

uns, ou le sentiment d'exclusion des autres pour qui la « culture est tout, sauf commune » sont l'envers et l'endroit d'un échec de l'école à conjuguer « logique de transmission et logique d'appropriation des pratiques culturelles⁵⁸⁴ ». L'école ne parvient pas à transmettre le goût pour un investissement en temps, en efforts, nécessaire pour découvrir des œuvres étrangères à son univers, et ce d'autant que la lecture a cessé d'être pour de nombreux adolescents une pratique sociale de référence. Comment transmettre le goût de l'appropriation et un capital de curiosité pour continuer à être au-delà de l'école un héritier curieux et actif ?

Une réponse institutionnelle a été proposée en 2002 par la place laissée dans les programmes aux lectures cursives, conçues comme « une lecture personnelle qui vise à développer l'autonomie des élèves ». Comme le souligne Annie Rouxel, les lectures cursives sont une invitation à explorer les passerelles entre lecture intensive et lecture extensive⁵⁸⁵. La chercheuse rappelle les trois arguments sur lesquels a reposé la valorisation des lectures cursives : un argument politique selon lequel lire beaucoup facilite l'acquisition d'un capital symbolique, un argument pédagogique préconisant un rapport de complémentarité entre lecture cursive et lecture analytique : la lecture cursive permettrait de pallier les dérives du technicisme ; et enfin un argument épistémologique : des lectures en constellation autour d'une œuvre favoriseraient le développement de la pensée.

Nous observons cependant que les programmes de 2010 replacent les lectures cursives en périphérie des activités menées en classe, centrées autour l'étude de corpus très classiques.

5.2 Propositions de la didactique de la littérature

5.2.1 Les démarches appropriatives

Les didacticiens de la littérature ont proposé, au cours des dernières années, de multiplier et de varier les approches des textes pour favoriser des modes d'appropriation différents. Nous retrouvons, dans les expériences recensées, les cinq gestes appropriatifs que nous avons pu analyser dans notre troisième chapitre. Certaines pistes, comme le carnet de lecture, sont déjà adoptées à l'école primaire.

⁵⁸⁴ Butlen M., *op. cit.*, p. 251

⁵⁸⁵ Rouxel, A., *Lectures cursives, quel accompagnement ?*, Delagrave, coll. « Savoir et faire en français », 2005.

Nous présentons ci-dessous quelques exemples :

Prélever	Raconter	Reformuler	Commenter	Réécrire
Le recueil à quatre mains ⁵⁸⁶ L'anthologie ⁵⁸⁷ Le carnet de lecture Le comité de lecture ⁵⁸⁸	L'autobiographie de lecteur ⁵⁸⁹ L'autoportrait de lecteur Le questionnaire subjectif Le journal de lecture ⁵⁹⁰	Carnet de lecture Autobiographie de lecteur	Dispositif de S. Ahr Le journal de lecture Le comité de lecture	Propositions de F. Le Goff notamment.

5.2.2 Un outil pour analyser l'appropriation dans le cadre scolaire : les postures de lecture

La chercheuse Dominique Bucheton a défini les postures de lecture⁵⁹¹ qui constituent un outil très utile pour établir le lien entre appropriation privée et appropriation se réalisant dans un cadre scolaire. Selon la chercheuse, une posture « est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée »⁵⁹². Les « postures de lecture sont donc des modes de lire intégrés, devenus non conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de la lecture, du contexte et de ses enjeux, et de la spécificité du texte⁵⁹³ », ajoute-t-elle.

Dominique Bucheton s'intéresse donc à la manière dont les « pratiques sociales, personnelles et ordinaires de la lecture [...] s'accrochent, se conjuguent, se complètent ou s'opposent aux pratiques scolaires lettrées de la littérature, objet d'évaluation au lycée⁵⁹⁴ ». À la suite d'une expérience au cours de laquelle des élèves de collège commentent librement une nouvelle par écrit, elle distingue tout d'abord le « texte-tâche » : le texte de l'élève « a l'apparence d'être une tâche scolaire, une tâche aveugle,

⁵⁸⁶ Rannou, N., *Le lecteur et son poème*, thèse citée.

⁵⁸⁷ Par exemple Lebrun M., *La Classe de français en littérature*, Bruxelles, E.M.E & Intercommunications, coll. « Proximités didactiques », 2010, p. 39

⁵⁸⁸ Lebrun, M., *ibid.* p. 104 : l'élève est encouragé à choisir un livre répondant à ses goûts, à le lire puis à le défendre devant ses pairs.

⁵⁸⁹ Rouxel A. , « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », in *Le sujet lecteur, op. cit.*, p 137

⁵⁹⁰ Lebrun M., *La classe de français et de littérature, op. cit.*, p. 128 et 99 : le journal de lecture offre à l'élève d'écrire ses impressions sur la page de gauche et de dialoguer avec l'un de ses pairs sur la page de droite sur les impressions consignées à gauche.

⁵⁹¹ Bucheton D., « Les postures de lecture des élèves au collège », in Demougin P., Massol J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 137.

⁵⁹² Bucheton D., « Les postures de lecture des élèves au collège », article cité, p. 138.

⁵⁹³ *Ibid.*, p 140-149

⁵⁹⁴ *Ibid.*

dépourvue de signification pour la personne de l'élève ou une tâche dangereuse (car l'écrit dévoile) ». « L'élève reste en extériorité complète au texte et à la situation qui lui est proposée. Il n'est en activité ni cognitive, ni langagière, ni psycho-affective »⁵⁹⁵. Puis elle repère la posture du « texte-action » : « L'élève lit l'histoire qui est racontée, partage ce moment de vie (mimesis) des personnages, plus lus comme des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s'expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions ». Dominique Bucheton souligne que l'élève « met en œuvre son propre système de valeurs morales, ce qui l'amène parfois à dire son émotion ». Les élèves « jouent le jeu de la fiction », tout en mettant à distance « la fascination émotive du texte ». Pour la chercheuse, cette posture est « un passage naturel (un passage obligé ?) de la lecture, au moins à cet âge-là »⁵⁹⁶. On est très proche ici du « lu » de Michel Picard.⁵⁹⁷

Dominique Bucheton observe ensuite ce qu'elle appelle le « texte-signé » :

« Le texte est lu comme une fable. Une métaphore par laquelle un auteur donne à voir « quelque chose » qu'il reste à déchiffrer derrière la fable »⁵⁹⁸. Cette fois l'élève rencontre non pas des personnages mais des idées, un point de vue. Le texte devient « problème », « énigme ». La chercheuse rapproche cette posture de l'horizon d'attente défini par Jauss, puisque l'élève recontextualise l'histoire dans le cadre historique et social de son univers propre d'existence et d'expérience.

Dominique Bucheton évoque par ailleurs le « texte-reflet » : il reflète une réalité et le « texte-métaphore » qui interroge les thèmes, les valeurs, la portée symbolique des gestes du personnage. Vient ensuite « le texte-tremplin » : le texte devient l'occasion d'exprimer un point de vue : les élèves s'impliquent, construisent un point de vue argumenté alors que le professeur n'a pas posé de problématique précise.

Il nous semble que la posture du « texte-tremplin » fait écho à la dialectique de la question et de la réponse mise en lumière par l'herméneutique : le lecteur trouve une réponse dans le texte à une question qu'il se pose plus ou moins confusément, il sélectionne des significations qui font écho à des problématiques intérieures.

Et enfin, le texte-objet : Dominique Bucheton désigne ainsi la posture lettrée⁵⁹⁹, celle du lectant de Michel Picard, posture attendue par l'école, en particulier au lycée.

⁵⁹⁵ *Ibid.*

⁵⁹⁶ *Ibid.*

⁵⁹⁷ *Ibid.*

⁵⁹⁸ *Ibid.*

⁵⁹⁹ *Ibid.*, p. 210-211

L'élève se livre à un commentaire sur « l'objet texte », il « arrive à mettre en relation le texte, le sens, la lecture » et réfléchit sur « la mécanique de ce fonctionnement », il analyse « les formes textuelles ». L'élève, note Dominique Bucheton, s'est « sorti de l'agir du texte. Il contrôle enfin ses phantasmes et ses angoisses » et il exprime la satisfaction de dominer le texte. D. Bucheton souligne l'échec du collègue à préparer les élèves à cette posture, qui selon elle se construit « largement en dehors du collège » et ne trouve en fin de troisième un écho que chez les élèves qui y sont socialement préparés.

La chercheuse observe que plus les élèves circulent dans plusieurs postures, plus ils ont de chance d'entrer dans la lecture scolaire de la littérature, alors que ceux qui n'adoptent qu'une seule posture sont comme « figés dans un seul mode de « lire-écrire-penser ». Nous nous appuyerons fréquemment sur cet outil pour analyser les écrits de nos élèves.

Conclusion de la réflexion théorique

Dans ce premier volet théorique, nous avons tenté de poser le socle de notre recherche empirique. Rappelons ici les grandes lignes de notre réflexion.

L'inscription de la problématique de l'appropriation dans la réception du texte littéraire nous a permis de souligner trois points : l'herméneutique moderne invite à reconsidérer la compréhension en lui donnant la première place. C'est le sujet singulier, avec toutes les caractéristiques qui lui sont propres, qui façonne sa rencontre avec le texte, actualise les virtualités sémantiques de ce dernier, et engage dans le processus heuristique une compréhension de soi. Dans cette perspective, toute démarche critique repose implicitement sur deux choix, plus ou moins conscients, que nous avons pu illustrer avec l'exemple des travaux de Lanson, de Spitzer, d'Eco et de Bellemin-Noël : dans les modalités choisies pour accéder au texte, le critique a le choix de laisser une place à la relation personnelle qu'il a nouée avec l'œuvre, ou bien d'éclipser cette relation, et de s'en tenir à une méthode applicable par d'autres. Dans le discours qu'il produit sur l'œuvre, le critique a également le choix de se mettre à l'écoute de sa propre lecture, et d'observer la façon dont elle infléchit ses propositions interprétatives, à la manière dont procède Jean Bellemin-Noël. Il peut aussi, comme le fait Umberto Eco, distinguer usage et interprétation, discours éclairé par les intentions du lecteur, et discours garant des intentions de l'œuvre, et des « droits du texte ».

L'arrêt que nous avons fait sur la lecture empirique nous a rappelé combien, pour peu qu'on leur prête attention, les lectures sont tributaires de la rêverie qui les précède, de la mobilisation de savoirs et d'expériences dans les procédures de compréhension et d'interprétation, du déploiement de l'imaginaire, dont les productions excèdent la programmation contenue dans le texte de sa propre réception. Nous avons pu rappeler le rôle cognitif des émotions, et en particulier des émotions générées par le phénomène d'identification. Nous nous sommes interrogée sur le statut de la créativité du lecteur empirique, qui, nous semble-t-il, stimule la curiosité du lecteur, active la jouissance esthétique, participe au processus herméneutique et fait le lien dans sa mémoire entre monde du texte et monde personnel.

Nous penchant ensuite sur la place de l'appropriation dans les plaisirs et bénéfiques de la lecture, nous avons rappelé, à l'instar de Michèle Petit, la place du « rapt », du mouvement par lequel le lecteur s'empare, dans l'œuvre littéraire, de tout ce qui peut

l'éclairer, l'expliquer, le révéler à lui-même, le réparer et lui permettre tout à la fois de consolider son intégrité psychique tout en repoussant les limites de ses possibles. Nous avons souligné le fait que toute culture littéraire se rattache au sujet qui la possède par des fils secrets, invisibles mais essentiels, souvent indémêlables, reliés à son histoire, à la construction de sa personnalité, aux mouvements les plus profonds de sa vie psychique. C'est dans cette correspondance intime entre ce que l'on s'est approprié et soi-même que la culture prend tout son sens.

Nous avons ensuite interrogé les possibilités d'appréhender l'appropriation dans une forme stabilisée. Il nous a semblé pertinent de poser deux postulats. Nous considérons tout d'abord que toute appropriation est langage, ce langage comporterait-il certaines expressions indéchiffrables pour le sujet qui le produit - de même qu'un rêve, qui est langage, peut rester indéchiffrable. Nous considérons ensuite que tout discours second sur une œuvre littéraire offre le reflet, fragmentaire mais stabilisé, d'une appropriation de l'œuvre par le sujet auteur de ce discours second. Tout discours second résulte de l'un ou de plusieurs gestes appropriatifs que nous avons présentés. Nous avons observé que le métatexte critique contenait à lui seul des traces de ces cinq gestes appropriatifs et, à partir de cette observation, nous avons entrevu la possibilité d'inventer un nouveau type de métatexte, qui permette au lecteur d'exprimer au grand jour les mouvements intérieurs de l'appropriation de l'œuvre à laquelle il se livre.

Dans la perspective didactique qui est la nôtre, le discours second écrit nous a paru être un espace fécond d'exploration pour trois raisons : d'une part parce qu'il offre comme un miroir au monde du texte produit par l'auteur. D'autre part, parce qu'il favorise la distanciation, qui, selon Paul Ricoeur, est la condition de l'appropriation : écrire sa lecture, c'est au même moment être au plus près de soi, au plus près des retentissements de cette lecture sur soi, et dans le même mouvement, instaurer une distance qui favorise l'avènement d'un autre soi par la médiation du texte littéraire. Enfin, il nous semble que l'écrit, d'une certaine manière, préserve la liberté et l'intimité du lecteur, *a fortiori* de ce jeune lecteur en construction qui est au cœur de nos recherches.

Nous nous sommes ensuite penchée sur la question de l'appropriation de l'œuvre littéraire comme finalité scolaire. Nous avons constaté que cette question se posait de façon beaucoup plus cruciale à partir des années soixante. Tant que le texte littéraire comporte un sens unique qu'il s'agit de mettre au jour grâce à une méthode rationnelle,

tant qu'il a pour fonction de transmettre des connaissances et des valeurs morales dont l'élève doit s'imprégner, l'appropriation est relativement simple à envisager. Toute l'activité créatrice du jeune lecteur, activité créatrice dont des pédagogues comme Lanson sont conscients, ne regarde ni l'école ni la transmission. La question devient beaucoup plus complexe à mesure que l'auteur perd sa position surplombante, qu'est reconnue la polysémie du texte littéraire, et que le rôle du lecteur empirique dans sa réception est valorisé. L'étude des *Instructions officielles* pour l'enseignement du français des trente dernières années révèle que l'élève est bien envisagé – ne serait-ce que fugitivement - comme un sujet singulier, auteur et créateur de l'appropriation qu'il fera des œuvres rencontrées à l'école, mais que sa coopération interprétative est une source d'embarras : elle oblige à redéfinir l'espace intersubjectif de la classe et à donner une vraie place à chacun, elle interroge le discours tenu sur l'œuvre, elle pose légitimement la question des droits du texte et elle met peut-être en péril l'autorité du maître, amené à passer d'une transmission verticale à une transmission horizontale. Ajoutons qu'elle oblige le professeur, comme nous le verrons, à poser en classe la question de la « valeur » des corpus transmis, et qu'elle ébranle les notions d'œuvre classique et d'œuvre patrimoniale. Pourtant quelques élèves et quelques professeurs interrogés le disent clairement : l'essentiel de la rencontre avec une œuvre littéraire réside bien dans l'expérience intérieure que cette œuvre permet de vivre. Pourquoi cet essentiel a-t-il si peu de place entre les murs de la classe de français ?

Dans notre dernière partie, nous avons pointé cinq difficultés rencontrées par les élèves en classe de seconde, dans le système scolaire français, et nous avons souligné la manière dont les recherches en didactique de la littérature répondaient à ces difficultés. La notion de sujet lecteur offre une véritable place à l'élève, en le réinscrivant dans la temporalité de son histoire avec les livres, en l'invitant à mobiliser d'autres facultés que la rationalité, et à mobiliser d'autres savoirs que des savoirs savants et scolaires. Les travaux sur les autobiographies et les autoportraits de lecteurs donnent l'opportunité aux élèves de mesurer le chemin parcouru et de prendre conscience de leur identité de lecteurs. Les recherches sur la lecture littéraire et les divers protocoles de lecture proposés ont pour objectif de permettre aux jeunes lecteurs de s'impliquer subjectivement dans l'étude des textes. Les propositions faites par certains didacticiens autour de l'écriture littéraire favorisent l'élaboration par les élèves de « traces d'appropriation » comme accompagnement mémoriel de leur culture en construction.

Enfin, divers dispositifs permettant aux lectures cursives de se dire ont pour vocation de susciter la curiosité des jeunes lecteurs. Nous avons remarqué que tous ces dispositifs offraient des prolongements aux gestes appropriatifs que nous avons pu décrire. Nos propres expériences, telles que nous allons à présent les présenter, se sont nourries de tous ces travaux qui offrent des réponses aux questions soulevées par la problématique de l'appropriation.

Deuxième partie :
**L'appropriation de l'œuvre
littéraire dans le présent de
l'étude**

Introduction

Dans cette deuxième partie, nous présenterons deux expériences centrées autour du présent de l'étude en classe. Ces expériences ont été conçues comme des réponses aux questions posées dans l'introduction, et à la fin de notre réflexion théorique.

L'enseignant qui découvre des classes de seconde lors d'une rentrée scolaire est confronté à des questions de deux ordres :

Qui sont les élèves qu'il a en face de lui ? De quelles compétences de lecture et d'écriture disposent-ils ? Mais surtout, quelle est leur relation à la lecture, et quel est leur parcours ? Comment accueillir ces élèves tels qu'ils sont, avec leurs capacités, leurs dispositions, leurs expériences littéraires, leurs attentes ? Comment construire une base de travail solide pour que chacun puisse, ensuite, s'approprier des œuvres nouvelles ?

Le premier chapitre présenté ici tente de répondre à ces interrogations.

La deuxième source de questionnement est la suivante : comment impliquer les élèves pendant l'étude du texte littéraire ? Le second chapitre s'inscrit dans ce cadre de réflexion.

Les deux présupposés qui ont guidé notre démarche sont les suivants : la rencontre avec une œuvre littéraire s'enracine dans du « déjà-là », auquel elle répond, et cette rencontre ne peut se produire sans la participation active du sujet lecteur à qui cette rencontre est proposée.

Chapitre I. La mémoire littéraire du lycéen en début de seconde

Le livre ne peut prendre racine que sur le terreau de la mémoire culturelle spécifique à chaque enfant.⁶⁰⁰

S'interroger sur l'appropriation des œuvres littéraires par des élèves de seconde implique de s'interroger au préalable sur le paysage intérieur dans lequel ces œuvres littéraires prendront place, paysage singulier, façonné par l'histoire personnelle qui s'est nouée avec la lecture, par un ensemble de références, par des goûts, des rencontres manquées aussi, et par des représentations intimes de la culture.

On sait que l'enseignant découvrant une classe de seconde ne se trouve pas face à un public homogène composé d'adolescents qui seraient tous prêts – dans des conditions égales - à s'approprier les œuvres littéraires patrimoniales inscrites dans les textes officiels. On sait aussi que la progression inscrite dans les programmes de français, qui proposent de la sixième à la première des œuvres de plus en plus difficiles, s'éloignant peu à peu des univers de prédilection des élèves, ne se traduit pas nécessairement pour eux par le développement graduel d'une disponibilité qui les conduirait, tout naturellement, vers l'appropriation de ces œuvres nouvelles. Les liens que les lycéens entretiennent, à cette étape de leur scolarité, avec la lecture et avec la culture littéraire sont extrêmement variés, tantôt heureux, tantôt tourmentés, tantôt riches et ouverts, tantôt fragiles et limités.

La question de l'appropriation des œuvres littéraires déborde, comme nous l'a confirmé notre réflexion théorique, la situation et les compétences strictement scolaires de l'élève pour aller s'enraciner dans des territoires intérieurs beaucoup plus secrets. Il faut donc imaginer des dispositifs qui interrogent, avec prudence et délicatesse, une mémoire de sujet lecteur, nourrie de souvenirs privés et de souvenirs scolaires, à la croisée de la famille, des cercles amicaux et de l'école. Les questions que nous nous sommes posées ont été les suivantes : comment la mémoire littéraire de l'élève qui arrive en seconde, son identité de lecteur influent-elles sur les modalités d'appropriation des œuvres ? Comment pallier l'incapacité manifeste de certains élèves à s'approprier des œuvres nouvelles, *a fortiori* des œuvres difficiles ? Comment accueillir l'élève dans la singularité de sa relation au livre ? Nous rendrons compte dans ce chapitre de recherches menées entre 2008 et 2013 auprès de nos classes de seconde.

⁶⁰⁰ Tauveron, C., *Lire la littérature à l'école, op. cit.*, p. 12.

Nous avons, soit emprunté à d'autres chercheurs, soit conçu, à l'intention de nos élèves arrivant en classe de seconde, des travaux d'écriture tournés vers la remémoration de leur passé de lecteur, et les invitant à mobiliser non pas une mémoire savante mais une mémoire personnelle plus hybride, cet « espace symbolique composé à la fois de références communes et de références personnelles reconfigurées par la subjectivité », cet « ensemble limité et mobile de données concrètes, marquées par la singularité du sujet, et la constituant ⁶⁰¹ ». Ce sont ces écrits et leur analyse que nous présenterons ici. Nous évoquerons pour conclure un dispositif mis en place à la rentrée 2012, visant à prendre en compte, en tout début d'année scolaire, les parcours singuliers des élèves composant une classe.

1 Positionnement de recherche

1.1 Objectifs didactiques / objectifs de recherche

Les objectifs didactiques, clairement présentés aux élèves, ont été de leur permettre de mieux cerner leur identité de lecteur, de les aider à identifier les étapes de leur relation à la lecture et de mesurer le chemin parcouru. Il leur a toujours été spécifié que leur enseignant souhaitait mieux connaître leur parcours de lecteur et leur relation aux livres.

Au plan de la recherche, notre ambition était de réfléchir aux modalités d'un accueil différencié et personnalisé des élèves en début de seconde qui leur permettrait de se sentir reconnus par leur enseignant comme des sujets lecteurs en construction, inscrits dans une histoire avec les livres.

1.2 Cadre de travail

Dans le prolongement de la réflexion présentée dans notre partie théorique, nous avons pris appui sur les postulats suivants :

- Notre premier postulat est déjà tout entier contenu dans les propos de Catherine Tauveron cités en épigraphe de ce chapitre : « le livre ne peut prendre racine que sur le terreau de la mémoire culturelle spécifique à chaque enfant ». Il n'y a pas d'appropriation nouvelle qui se produirait ex *nihilo*. Encourager l'élève à

⁶⁰¹ Rouxel, A. « Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire », 7èmes rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006. Article consultable à l'adresse : <http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/didlit/titres.html>

mettre en lumière ce « terreau de la mémoire culturelle », c'est l'aider à accueillir dans son jardin intérieur les œuvres proposées.

- Encourager un élève à se remémorer son parcours personnel de lecture, c'est lui permettre de mieux connaître son identité de lecteur et c'est lui offrir un espace intérieur de réflexion lui permettant d'accueillir de nouveaux textes. Nous nous rallions sur ce point aux propositions déjà anciennes formulées par Jean-Louis Dufays⁶⁰², Jean-Marie Privat, Annie Rouxel, et plus récemment par Brigitte Louichon. En écrivant leur autobiographie de lecteur, les élèves ont l'opportunité de prendre leur place dans la classe : comme l'observe Annie Rouxel, « en rappelant leurs souvenirs, en affirmant leurs goûts, ils effectuent un travail sur eux-mêmes qui est loin d'être facile » : ce travail engage non seulement « leur image actuelle », mais aussi « définit tacitement les lecteurs qu'ils entendent être dans l'année scolaire qui s'ouvre⁶⁰³ ». L'exercice est donc tourné à la fois vers le passé et vers l'avenir.
- L'autobiographie de lecteur ou autre écrit rétrospectif analogue, en amenant l'élève à aborder de façon personnelle son parcours, lui permettra de relier culture scolaire et culture privée, de créer des connexions intérieures entre références individuelles et capital culturel apporté par l'école. Nous postulons que la reconnaissance par l'école de « l'espace culturel symbolique personnel » du jeune lecteur favorise l'acquisition d'une « culture littéraire partagée »⁶⁰⁴.
- Enfin, comme l'écrivent Séverine de Croix et Jean-Louis Dufays : « Un individu se développe comme sujet à la fois à mesure qu'il développe un regard réflexif et à mesure qu'il se sent valorisé dans ses pratiques culturelles »⁶⁰⁵. La lecture de l'autobiographie de lecteur par l'enseignant offre en début de seconde une place à l'élève. Elle permet par ailleurs à l'enseignant de formuler un « diagnostic » sur la classe et de détecter très rapidement les difficultés des uns et des autres.

1.3 Travaux écrits proposés aux élèves : l'écrit rétrospectif

Auprès de nos classes de seconde, nous avons alternativement, selon les années et selon un déroulement qui sera présenté précisément ci-dessous, proposé trois sujets

⁶⁰² Dufays J.-L., *Pour une lecture littéraire*, op. cit., p. 173 et suivantes.

⁶⁰³ Rouxel, A., « Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée », *Le Français aujourd'hui* n° 147, p. 65

⁶⁰⁴ *Instructions officielles* de 2010, annexes page 370.

⁶⁰⁵ De Croix S., Dufays J. L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in *Le sujet lecteur*, op. cit. p. 164.

d'écriture : les deux premiers, proposés conjointement, ont dans un premier temps été associés à d'autres exercices⁶⁰⁶ et ils ont été un préalable à l'étude d'un groupement de textes rassemblant diverses scènes de lectures. Le troisième sujet d'écriture, proposé seul, s'est inspiré des propositions d'Annie Rouxel⁶⁰⁷.

Consigne 1 :

Complétez la phrase suivante : « dans ma bibliothèque intérieure, il y a... » par tous les souvenirs de livres qui vous viennent spontanément en mémoire, livres étudiés, parcourus, feuilletés, livres inachevés, simplement entraperçus, livres appréciés ou détestés, livres dévorés ou lus avec peine, etc.

Consigne 2 :

Complétez la phrase suivante : « Quand je pense aux livres, je me souviens... » par dix souvenirs liés aux livres ou à la lecture. (Par exemple le souvenir d'un ouvrage précis, d'un lieu, d'une personne, d'une atmosphère, de sensations etc.)

Consigne 3 : Ecrivez votre autobiographie de lecteur

Pistes : Premières lectures – étapes importantes - guides - plaisirs - déplaisirs - goûts – dégoûts - lectures interdites - lectures cachées – lectures marquantes – lectures pénibles - punition - pensum - nuit - livres dévorés - relectures - bonnes ou mauvaises surprises - souvenirs associés aux livres - émotions- sensations – partages – envies - livre idéal...

N'oubliez pas de donner des titres de livres et des noms d'auteurs.

Vous pouvez joindre une photo, ou un dessin de vous en train de lire.

Le travail sera évalué : vous serez noté(e) sur le soin et l'investissement apportés à ce travail, mais non sur le contenu de votre autobiographie, qui ne sera pas lue à vos camarades. Vous pouvez être sincère !

Dans les trois écrits demandés, l'élève est invité à mobiliser une mémoire littéraire personnelle qui s'est construite à la fois dans la sphère privée et dans la sphère scolaire. Ces trois sujets sont complémentaires, car ils ne sollicitent pas les mêmes pans de la mémoire. Le premier permet à l'élève d'évaluer sa culture personnelle et de mesurer la façon dont les références scolaires et les références privées s'entrecroisent dans son souvenir. Il lui permet également de réfléchir à la notion de *bibliothèque intérieure*, à la question de la mémoire littéraire et à celle du désir de lire. Le second lui permet de percevoir la place tenue par les livres dans sa vie quotidienne, et de prendre conscience de la mémoire sensible liée au livre et aux circonstances de lecture. Pour le chercheur, un tel écrit révèle immédiatement, comme on le verra, l'habitus lectoral de l'élève. Le

⁶⁰⁶ Imaginez la suite de l'incipit de *La Vie nouvelle*, O. Pamuk, [1994], 2007, traduction du turc par Munevver Andac, Gallimard, coll. « folio », p. 13 / Ecrivez une scène de lecture dans laquelle un jeune lecteur découvre son « livre idéal ».

⁶⁰⁷ Rouxel A., *Mémoire d'Habilitation à diriger des Recherches*, Rennes, 2004

troisième sujet, conçu par Annie Rouxel, inscrit le parcours de l'élève dans une histoire, dont il peut identifier les étapes heureuses ou douloureuses.

1.4 Outils pour l'analyse des écrits

Avant d'entrer dans le détail de ces expériences, précisons par quels prismes nous nous proposons d'interroger les écrits de nos élèves. Il nous a semblé que quatre questions pourraient être posées à cette mémoire littéraire.

1.4.1 La question de l'habitus

La première question est celle de l'*habitus*, au sens donné par Pierre Bourdieu à ce mot⁶⁰⁸. Quelle pratique du livre l'adolescent décrit-il ? Cet *habitus* se devinera notamment, on le verra, dans l'évocation d'incitations familiales, d'habitudes personnelles, d'une familiarité avec les lieux dédiés aux livres (bibliothèques, librairies), d'un rapport privilégié avec l'objet livre, de passeurs, d'une mémoire sensible et affective liée à des moments inscrits dans la trame de la vie quotidienne.

1.4.2 L'identité littéraire

La deuxième interrogation sera la suivante : quelle *identité de lecteur* l'élève présente-il, à ce stade de sa scolarité ? Rappelons la définition proposée par Annie Rouxel :

La notion d'identité littéraire suppose donc une sorte d'équivalence entre soi et les textes : textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même. Cette notion requiert et établit la mémoire des textes qui ont jalonné un parcours – elle évoque un univers littéraire – mais elle inclut aussi un rapport à la langue, à l'écriture, et la singularité d'une manière de lire.⁶⁰⁹

⁶⁰⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron désignent par le terme d'« héritiers » les enfants issus de classes sociales favorisées, dont la réussite scolaire est en grande partie déterminée par l'habitus culturel de leur milieu d'origine. L'habitus désigne les comportements, les pensées, les valeurs qui définissent l'appartenance à un milieu. Par le terme d'habitus, nous désignerons ici tous les gestes, les habitudes, les rituels, les pratiques sociales qui entourent le rapport à la lecture. Les deux sociologues ont relié le fait d'être un héritier et la « prédisposition, socialement conditionnée, à s'adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l'École, tout cet ensemble de facteurs qui font que l'on se sent « à sa place » ou « déplacé » à l'École et que l'on y est perçu comme tel, déterminent, toutes aptitudes égales d'ailleurs, un taux de réussite scolaire inégal selon les classes sociales, et particulièrement dans les disciplines qui supposent tout un acquis, qu'il s'agisse d'instruments intellectuels, d'habitudes culturelles ou de revenus. » Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, éd. de Minuit, coll. « Le sens commun », [1964], 1985, p. 25.

⁶⁰⁹ Rouxel Annie, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », in *Le sujet lecteur*, op. cit., p. 139.

1.4.3 Evènements de lecture et avènement du lecteur

Par ailleurs, nous aurons également recours à la notion de *lecture évènement*. Par cette formule, nous entendons une lecture bouleversante, présentée par le lecteur lui-même comme marquante et décisive dans son histoire et dans la constitution de sa personnalité. Nous donnons à cette expérience la valeur que la théorie psychanalytique prête à certaines lectures, et que rappelle Annie Pibarot⁶¹⁰ en soulignant le rôle décisif, *a fortiori* dans la lecture des adolescents, du processus de projection : « L'adolescent lecteur vit des expériences par procuration et expérimente, dans un espace différent de celui du réel, des solutions aux problèmes de sa vie ». Elle ajoute : « Si une œuvre littéraire nous touche, c'est parce qu'elle permet de vivre des fantasmes, dans un espace où cela ne présente aucun danger ». On se souvient des hypothèses formulées par Freud :

La véritable jouissance de l'œuvre littéraire provient de ce que notre âme se trouve par elle soulagée de certaines tensions. Peut-être même le fait que le créateur nous met à même de jouir désormais de nos propres fantasmes sans scrupule ni honte, contribue-t-il pour une large part à ce résultat ?⁶¹¹

Il arrive souvent que le jeune lecteur présente, parmi les lectures évènements, une lecture originelle, réelle ou fantasmée, au cours de laquelle il s'est expérimenté pleinement comme sujet lecteur, capable de réaliser toutes les virtualités de la lecture. Cette expérience est indépendante de l'apprentissage de la lecture, elle peut d'ailleurs être située au cours des années de collège. Nous proposons d'appeler cette lecture fondatrice, à partir de laquelle toute lecture devient possible, une *lecture avènement*.

L'identité du lecteur, construite grâce à son avènement à la lecture, façonnée par un ensemble de lectures inégalement marquantes, dont certaines seulement seront des *lectures évènements*, détermine des goûts, et porte avec elle une gamme de souvenirs.

1.4.4 La disponibilité au dépaysement

Enfin, la relation à la lecture et à la littérature peut s'étudier à travers ce que l'on pourrait appeler la *disponibilité au dépaysement* :

Nous empruntons à Jausse le terme de « dépaysement », qui dépeint bien les deux types de lectures auxquelles sont confrontés les lycéens en début de seconde.

⁶¹⁰ Pibarot, A., « Le secret de la lecture privée », *Lecture privée et lecture scolaire*, Demougin P. et Massol J. F. (coord.), CRDP de Grenoble, 1999, p. 97.

⁶¹¹ Freud, S., « La création littéraire et le rêve éveillé », *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, coll. « Idées », p. 81.

La fusion des deux horizons, celui qu'implique le texte et celui que le lecteur apporte dans sa lecture, **peut s'opérer de façon spontanée dans la jouissance des attentes comblées**, dans la libération des contraintes et de la monotonie quotidiennes, dans l'identification acceptée telle qu'elle était proposée, ou plus généralement dans l'adhésion au supplément d'expérience apporté par l'œuvre. **Mais la fusion des horizons peut aussi prendre une forme réflexive** : distance critique dans l'examen, constatation d'un dépaysement, découverte du procédé artistique, réponse à une incitation intellectuelle – cependant que **le lecteur accepte ou refuse** d'intégrer l'expérience nouvelle à l'horizon de sa propre expérience.⁶¹²

Les recherches récentes de sociologues de la lecture ou de didacticiens de la littérature se sont beaucoup focalisées sur les pratiques de lectures des élèves, notamment à travers la dichotomie entre « lecture ordinaire » et « lecture savante ». Nous souhaitons dans ce chapitre interroger ce qui reste davantage dans l'ombre et précède pourtant ces pratiques : la disponibilité à accueillir en soi des œuvres éloignées de soi, disponibilité sans laquelle l'appropriation risque bien de ne pas se produire⁶¹³. Car, ce à quoi l'adolescent est confronté, d'abord au collège, puis de façon plus nette au lycée⁶¹⁴, c'est bien à cette expérience de dépaysement que représente pour lui la confrontation avec des œuvres littéraires radicalement éloignées de son horizon d'attente. Ce qui est attendu de lui, c'est l'acceptation de cette expérience nouvelle, qui se transformera alors en culture.

Cette expérience du dépaysement va exiger de lui une confrontation à l'altérité : altérité que représentent des textes qui ne sont pas seulement un miroir de soi ; altérité d'une expérience de lecture qui n'est pas seulement fondée sur la fusion, et qui nécessite, dans un premier temps d'accepter la frustration ; altérité enfin que représente l'existence du goût des autres et dont la prise en compte sera indispensable dans la reconnaissance d'une culture commune. Quelles conditions rendent l'élève disponible pour franchir ce pas ? C'est une question que nous nous poserons.

2 Description des différentes expériences conduites

2.1 Déroulement de l'expérience

Le tableau ci-dessous rend compte de nos recherches :

⁶¹² Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 259

⁶¹³ La question est abordée par Annie Rouxel dans « Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée », *article cité*, p. 65.

⁶¹⁴ La fracture est particulièrement nette dans les derniers programmes de lycée.

Année, classes	Travail demandé	Lien avec le reste du travail	Prolongement en classe	Observations
2008 Deux secondes	« Dans ma bibliothèque intérieure, il y a.. » « Quand je pense aux livres, je me souviens.. » Ecriture d'une scène de lecture. Ecriture d'une suite à l'incipit de <i>La vie nouvelle</i> . Analyse du tableau d'Archimboldo, <i>Le Bibliothécaire</i> .	Objet d'étude « Lire, écrire, publier ». Etude d'un corpus de scènes de lectures. Travail évalué.	Présentation à la classe d'un titre issu de la bibliothèque intérieure, sous forme d'image. Classeur collectif de « coups de cœurs ». Elaboration d'un « autoportrait de lecteur » avec l'aide du professeur.	Dispositif très lourd mais très apprécié par les élèves (évaluation du dispositif en annexe). A favorisé un climat de travail très positif et facilité, semble-t-il, l'étude du <i>Chef-d'œuvre inconnu</i> .
2009 Deux secondes dont une européenne.	Deux premiers travaux seulement.	Idem.	Idem sans l'autoportrait.	Travaux très appréciés par les élèves. Difficulté à leur redonner place au cours de l'année.
2010 Trois secondes	Questionnaire en classe : deux exercices précédents, réflexion sur les notions d'appropriation, de classique, de patrimoine.	Idem.	Synthèse des travaux présentée à la classe. Réflexion collective sur la notion de « classique ».	Même remarque.
2011 Une seconde européenne.		Nouveaux programmes. Travail non évalué et demandé en accompagnement personnalisé.	Travaux non exploités en classe. Réflexion sur la notion de « classique » et de patrimoine.	Contact plus distant avec la classe. Entrée beaucoup plus difficile pour les élèves dans la première œuvre patrimoniale étudiée <i>La Bête humaine</i> .
2012 Deux secondes dont une européenne.	Autobiographie de lecteur (à la maison) et représentation facultative de soi en train de lire (sous la forme d'un dessin ou d'une photographie).	Travail évalué et présenté comme une prise de contact essentielle avec les lecteurs composant la classe. Lien explicité entre cette activité et l'étude d'un roman patrimonial.	Mise en place d'un « accueil » différencié des lecteurs composant la classe. Synthèse des travaux présentée à la classe et réflexion collective sur la notion de classique, de patrimoine.	Point d'équilibre trouvé avec l'introduction de classiques.
2013 Deux secondes dont une classe	Autobiographie de lecteur (à la maison) et	Séquence d'accueil. Etude d'un corpus	Entretien individualisé avec chaque élève en	Climat de travail positif

européenne	représentation facultative de soi en train de lire (sous la forme d'un dessin ou d'une photographie)	de scènes de lecture.	accompagnement personnalisé. Réflexion collective sur les notions de patrimoine, de culture, de « classique » et sur le passage de la lecture à la culture.	
------------	--	-----------------------	---	--

2.2 Difficultés rencontrées

Tous ces travaux ont été demandés à chaque fois lors de la première quinzaine de septembre, et les élèves les ont réalisés chez eux (sauf en 2010). Ils ont à chaque fois été évalués.

Ils se sont tous prolongés pour les élèves par une lecture cursive –choisie dans une liste imposée - sur le thème de la lecture . La disparition, à la rentrée 2011, de l'objet d'étude « lire, écrire, publier » et la diminution des heures de français, nous ont d'abord amenée à proposer ces travaux en accompagnement personnalisé, de manière facultative. Constatant que nous perdions, en reléguant ce travail au second plan, un contact privilégié avec la classe - un climat de confiance et de reconnaissance mutuelle - et que l'entrée dans la première œuvre patrimoniale semblait, de ce fait, nettement plus difficile pour les élèves, nous avons choisi, à la rentrée 2012, de redonner à cette enquête une place prépondérante.

La première difficulté a été d'exploiter les résultats avec les élèves et de parvenir à mettre ces résultats en relation avec le reste des activités menées en classe de français. Une telle enquête sur soi, dans laquelle les élèves s'engagent d'autant plus volontiers qu'ils ont l'impression que l'enseignant prend en considération leurs goûts propres, les laisse amers quand ils constatent que ce même enseignant, en définitive, impose ses goûts ou ceux de l'Institution. C'est la raison pour laquelle il nous a paru essentiel, au fil des ans, de conjuguer réflexion sur un parcours personnel et réflexion sur les notions de patrimoine, d'œuvre classique et de culture commune.

La deuxième difficulté, dans le prolongement de la première, a été de donner une portée durable à ce travail, de prendre appui sur lui tout au cours de l'année scolaire, afin de lui donner du sens. En 2009/2010, nous avons, dans cette perspective, choisi de redemander aux élèves, en fin d'année scolaire, un inventaire « à la Perec », en évoquant cette fois leurs souvenirs de lecture de l'année de seconde.

Enfin, la dernière difficulté a été de prendre en compte la variété de tous ces parcours de lecteurs singuliers, issus d'horizons très divers (ces lycéens sont issus de dix collèges différents, collèges publics et privés, ruraux et urbains).

2.3 Corpus recueilli et méthode choisie pour analyser les écrits

Nous disposons d'un corpus de 35 « inventaires » rédigés au début de l'année scolaire 2009 et de 140 autobiographies de lecteurs, émanant de quatre classes de seconde différentes, rédigées au début des années scolaires 2012 (deux classes) et 2013 (deux classes). Nous proposerons tout d'abord une analyse qualitative de l'ensemble de ces écrits. À la lumière des hypothèses présentées ci-dessus, nous nous sommes attachée à répondre aux questions suivantes :

L'élève évoque-t-il un habitus lectoral ? A-t-il été incité à lire par des membres de sa famille ? Quelles étapes importantes de son parcours met-il en lumière ?

Quelle identité de lecteur dessine-t-il ? Evoque-t-il ou non une *lecture avènement* ? Evoque-t-il des *lectures évènements* ? Si oui, de quelle manière ?

Développe-t-il un discours sur ses lectures ? Comment se positionne-t-il face à l'enseignant qui lit son autobiographie de lecteur ?

Manifeste-t-il une *disponibilité au dépaysement* ? Et si oui, de quelle manière ?

Nous avons fait en sorte d'écouter non seulement les réponses à ces questions, mais aussi les silences dans les écrits de nos élèves.

3 Résultats :

3.1 Résultats d'ensemble

Nous voudrions mettre en lumière quatre résultats qui nous paraissent importants :

- 1- Si l'incitation familiale continue de jouer un rôle important dans la formation de l'habitus de l'élève, comme cela a été souvent remarqué par les sociologues de la lecture, il convient de nuancer son rôle dans l'émergence d'une *disponibilité au dépaysement*. Si l'habitus familial n'est pas relayé par des *lectures évènements* pendant les années de collège, il ne suffit pas à rendre l'élève réceptif à la découverte d'œuvres patrimoniales.
- 2- Dans les remémorations auxquelles se livrent les élèves, les *lectures évènements* tiennent de fait une place essentielle, et elles ne sont pas

nécessairement des lectures privées. Du fait sans doute de l'introduction des lectures cursives au collège, puis au lycée, la frontière entre lecture privée et lecture scolaire tend à s'estomper, au profit d'une frontière plus subjective, essentiellement hédoniste, qui séparerait les lectures heureuses et réussies, des lectures ennuyeuses donc ratées. Il nous a semblé que les passeurs délégués par l'Institution (enseignants, documentalistes) gardaient une très grande importance.

- 3- Si une très grande majorité d'élèves a vécu des *lectures événements* pendant les années de collège, les lycéens se positionnent en deux groupes très distincts face à ces références chargées d'émotion. Les premiers nomment des lectures événements sans plus de commentaire. Les seconds accompagnent ce recensement d'un métadiscours en feuilleté, qui irait d'une simple identification de goûts personnels à une prise de position argumentative tournée vers autrui. Dans l'absence ou la présence de ce métadiscours, dans les variations quant à son contenu, se reflètent selon nous à la fois l'inégale maturité de ces jeunes lecteurs, mais aussi leur très inégal positionnement face au discours sur les livres.
- 4- Enfin, on observe que la *disponibilité au dépaysement* apparaît de façon très ténue sous la plume des élèves, quels qu'ils soient. On notera une nette corrélation entre l'aptitude à adopter un métadiscours sur les lectures et la *disponibilité au dépaysement*. Cette disponibilité, qui se caractérise par une ouverture à l'altérité, semble avoir comme point de passage favorable - et peut-être obligé - l'inscription dans un discours sur les livres, destiné d'abord à soi-même puis destiné à autrui.

Pour toutes les citations d'élèves, nous utiliserons les abréviations suivantes : « bi » pour la bibliothèque intérieure et « jms » pour l'inventaire à la Perec (exercices proposés en 2009⁶¹⁵). L'autobiographie de lecteur proposée en 2012 et 2013 sera signalée par l'abréviation « adl ».

⁶¹⁵ « Quand je pense aux livres, je me souviens... »/ « dans ma bibliothèque intérieure, il y a.. »

3.2 L'habitus : le rôle de la famille à nuancer ?

3.2.1 La place de la famille : le « soi lisant » de l'enfance

On ne saurait, bien sûr, nier le rôle de la famille dans la relation que l'enfant tisse avec la lecture. Ce rôle mérite peut-être d'être nuancé.

Le rôle de la famille, de la place qu'elle accorde au livre, des encouragements à lire qu'elle prodigue, se devine surtout dans le rappel des premières années de l'enfant. Plus ce rôle a été important et positif, plus est développée l'évocation des souvenirs d'enfance reliés à la découverte de la lecture. L'histoire personnelle de l'élève avec le livre s'inscrit alors sur une toile de fond chargée d'émotions, de sensations et parfois de nostalgie. À l'inverse, dans certains écrits, ce sont les silences qui interpellent, comme dans le travail de Younès (cité plus bas) qui, pour toute autobiographie, cite - de façon précise il est vrai - une lecture faite au collège. On retrouve certains des « invariants »⁶¹⁶ de l'autobiographie de lecteur, identifiés par Annie Rouxel :

Moments de complicité et initiation à la lecture par la voix de la mère :

Je me souviens des soirées passées sur le canapé à écouter, en compagnie de ma sœur, ma mère nous faire la lecture. (Clémentine, adl, 2009)

J'aimais beaucoup entendre la voix de ma mère, les histoires des *101 Dalmatiens* ou *Les Aristochats* de Wald Disney, des aventures qui me faisaient rêver. Je me sentais à la fois rassuré par le son de sa voix et en même temps transporté par l'histoire. (Antoine, adl, 2012)

Magie de l'autonomie et souvenirs de l'école maternelle ou primaire :

Je me souviens de ma rentrée en CP parce que j'étais pressée de savoir lire seule (Juliette) / Je me souviens d'un après-midi en sortant de l'école, fier et heureux d'avoir pu lire seul ma première histoire. (Léo) / J'ai trouvé le temps d'apprentissage un peu long et c'est ma Mamie qui a accéléré le processus. J'ai un jour découvert que je lisais. Je me suis mise à dévorer tout ce qui me tombait sous la main. (Ophélie, adl 2012).

Je me souviens d'une amie que j'avais en primaire, elle s'appelait Natacha ; j'allais souvent chez elle après l'école, et, en général, nous prenions un petit livre dans sa bibliothèque et nous lisions silencieusement. C'était notre rituel. Puis nous avons déménagé et nous nous sommes perdues de vue. (Léopoldine, jms, 2009).

Appropriation de l'objet livre et de certaines collections pour enfants.

Il y a une belle collection de livres *Alice*, cette fameuse détective blonde qui résout des mystères...(Ninon, bi, 2009)

Qui n'a jamais lu un album *Tintin* dans sa vie ? Pas moi en tout cas ! J'en suis un vrai mordu ! J'ai hérité de toute la collection de ma mère qu'elle avait recueillie durant de longues années, à mes huit ans. (Charles, bi, 2009)

Je me souviens de ma collection de livres de littérature enfantine que je transportais partout avec moi, j'en étais fier. Ceux-ci étaient spéciaux : je les recevais directement de mon école maternelle

⁶¹⁶ Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », article cité, in *Le sujet lecteur...*, op. cit. page 141.

par abonnement. Je me souviens de la bonne odeur qui en sortait lorsque je les ouvrais ... (Léo, jms, 2009)

Dans ma bibliothèque intérieure, il y a *J'aime lire*, ensemble de petits livres rouges que me lisait ma mère avant de m'endormir. La vision d'un de ces exemplaires chez le marchand de journaux me rappelle vivement ces instants de mon enfance, allongé dans mon lit, à écouter ma mère. (Nicolas, bi, 2009)

Comme le remarque Jean-Marie Privat⁶¹⁷, « le temps du lecteur déborde largement le temps de la lecture proprement dite ». L'importance donnée à la lecture se devine aussi, par exemple, à la place de l'objet livre dans le cadre de vie :

Je me souviens aussi de la grande maison de mes grands-parents. Elle est faite de livres ! Chaque pièce comporte un certain nombre de livres [...] Au troisième étage, les livres nous envahissent. Ils débordent jusque dans l'escalier ! En arrivant dans cette partie de la demeure on ressent comme une gêne, on n'est plus chez soi, ce sont les livres qui y habitent désormais.. (Jeanne, jms, 2009).

Je me souviens d'une librairie où chaque mois, nous allions pour acheter un livre que je chérissais lorsque je l'avais entre les mains. (Léo, jms, 2009)

Les élèves évoquent les influences, les sollicitations ou l'accompagnement à la lecture des membres de la famille. Ces « passeurs », souvent eux-mêmes des lecteurs actifs, sont d'autant plus importants quand leur rôle s'est prolongé dans la vie des adolescents.

Je me souviens de mon grand-père, savant et très intelligent, ayant une connaissance littéraire considérable. (Nicolas) / Il y a *Les désastreuses Aventures des Orphelins Baudelaire*. Je ne sais plus le nom de l'auteur, en revanche, je me souviens très bien l'avoir acheté bêtement, sans trop y croire, dans un supermarché, sur les conseils de ma mère. Dès la première ligne, j'ai senti que j'allais aimer ce livre ! Il était rempli de mystère et d'histoires étranges. (Thomas) / Il y a *Inconnu à cette adresse*, de Kressman Taylor. J'ai découvert ce livre car mon grand-père l'a acheté à ma mère, celle-ci m'a encouragé à le lire car elle l'avait beaucoup aimé. (Raphaël, bi, 2009).

L'habitus familial se laisse deviner également dans la remémoration de rituels familiaux (visites des bibliothèques, dons de livres au moment de fêtes etc.)

Je me souviens de cette librairie de Bretagne où mon père m'achetait toujours un livre quand nous étions en vacances. (Charles)

On observe que plus le lecteur est aguerri, plus les souvenirs sont tissés à une mémoire sensible, et à des réminiscences subtiles :

Je me souviens du contact doux avec le grain lisse des pages blanches. Ce livre appartenait à la série *Drôles de petites bêtes* de Antoon Krings. Il me fit rire. Je m'extasiais devant les illustrations colorées qui accompagnaient la page de texte. (Eugénie, adl, 2013)

⁶¹⁷ Privat, J. M., « Socio-logiques des didactiques de lecture » in *Didactiques du français, Fondements d'une discipline*, Chiss J.D., David J., Reuter Y. (dir.), Bruxelles, de Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 2005, p. 119-134, p. 126 : « Pêche et lecture, loin d'être des actes de pure technique et/ou de pure intimité individualiste, sont en fait saturés de socialité (gestes appris, discours et objets échangés, rites appropriés, imaginaires partagés, valeurs incorporées, stratégies communiquées, etc.) structurées par des réseaux de socialisation institués ou plus informels... »

...je me souviens des paysages où j'ai alterné la lecture et la rêvasserie, les odeurs et le vent qui me caressaient le visage et que j'intégrais dans le récit que je lisais. (Timothée, jms, 2008)

...je me souviens enfin des longues après-midi d'été, où allongé dans les hautes herbes, entre les coquelicots et les violettes, je lisais les derniers « j'aime lire ». Le vent qui faisait danser les arbres lisait avec moi et me tournait les pages. (Jean-Victor, jms, 2008).

À cet égard, l'exercice « je me souviens » révèle très nettement la façon dont le livre a pu – ou non - trouver sa place dans la vie de l'enfant.

On pourra comparer les trois écrits suivants, celui de Malou tout d'abord :

Quand je pense aux livres, je me souviens de quand, étant petite, je réclamais à ma Maman un « pomme d'Api » avant d'aller dormir.

... du hamac bleu et vert dans lequel je m'étendais durant la sieste pour lire.

... du parfum des livres de mes grands-parents.

... du silence qui règne le soir dans la maison, quand, lisant un livre, je m'endors de fatigue.

... de quand, pendant les vacances, chez mes grands-parents, on dormait avec tous les cousins dans ce qu'on appelait « le colombier » et on lisait des bandes dessinées, chacun dans notre sac de couchage.

... du chant des canaris qui accompagnait mes lectures dans le jardin de Belgique.

... du ronflement de ma petite sœur Clara avec qui je dormais durant les vacances et qui, quand j'allais me coucher et lisais quelques pages avant de m'endormir, était déjà blottie sous son drap.

... de l'odeur des gâteaux que ma Maman préparait alors que j'étais malade et lisais sur le canapé du salon.

... des vacances en Corse où entre midi et seize heures, il faisait tellement chaud qu'on ne pouvait rien faire d'autre que de s'allonger dans un hamac et lire.

... des pièces de théâtre réalisées par petits groupes en classe durant lesquelles nous avons beaucoup ri. (Malou, jms, 2009)

Puis celui de Tiffany :

Quand je pense aux livres, je me souviens de la toute première fois où j'ai été à la bibliothèque, j'avais peur de la documentaliste.

... du tout premier livre que j'ai reçu à Noël par ma marraine, c'était un livre sur les animaux.

... de la nuit où je n'ai pas dormi tellement le livre me plaisait.

... du livre qu'on m'avait offert et qui est resté sur une étagère, il ne me plaisait pas du tout.

... des histoires que ma mère me racontait avant de me coucher.

... du premier livre en histoire que j'ai dû lire et faire mon premier exposé, j'avais tellement peur que je m'en souviens encore.

... de mon tout premier conte c'était la *Belle aux bois dormant*.

... d'un livre que j'ai dû lire devant toute la classe c'était un exposé sur *Matricule 73671*.

... du premier livre que j'ai été chercher à la bibliothèque, le livre était sur les animaux.

... d'un rêve que j'avais fait sur un livre qui m'avait beaucoup plu. (Tiffany, jms, 2009)

Et enfin celui d'Antony :

Je me souviens de ma première lecture.

... de toutes les fois où je me suis endormi en lisant un livre.

... de ma première visite dans une bibliothèque.

... de tous les livres que je devais lire mais que je n'ai jamais ouverts.

... des livres que j'ai dû lire et qui m'ont fait ne pas aimer la lecture.

(Anthony, jms, 2009)

Alors que les souvenirs de Malou sont associés et mêlés à la reconstitution de bonheurs d'enfance, l'écrit de Tiffany, moins lumineux, frappe surtout par l'absence

totale de sensations, comme si les lectures étaient coupées dans sa mémoire de la vie qui les avait accompagnées. Malgré la présence de « passeurs » on note l'évocation de la « peur » qui surgit à deux reprises. Dans l'écrit d'Anthony : aucune sensation n'est signalée, et les cinq lignes évoquent plutôt un éloignement progressif de la lecture.

Remarquons que l'incitation familiale peut être un échec, et parfois, plus rarement, une source de traumatisme, nommé comme tel par deux élèves (dont un garçon qui refuse de rédiger son autobiographie de lecteur car son père, écrit-il, « l'a dégoûté de la lecture »).

Je me rappelle encore de ce livre de CM1 (*Le Faucon déniché*) qui m'a traumatisé et m'a presque donné envie de pleurer. Etant loin d'être un bon lecteur, mon père m'obligeait à lire à haute voix devant lui l'intégralité du livre. Au bout de trois pages, je n'avais déjà qu'une envie, c'était de déchirer toutes les pages, les piétiner et aller me coucher. (Armand)

Sans aller jusqu'au traumatisme, on relève dans quelques écrits la « honte à ne pas aimer lire » évoquée par Agnès Desarthe⁶¹⁸.

3.2.2 Le tournant marqué par l'entrée au collège

L'incitation familiale, dans l'ensemble très présente pendant les années de maternelle et de primaire, s'atténue nettement pendant les années de collège. On a l'impression que les parents ont très majoritairement intériorisé les injonctions des spécialistes de la lecture ; même s'ils ne sont peut-être pas des lecteurs réguliers, ils abonnent leurs enfants à des revues, les emmènent dans des bibliothèques, leur lisent des histoires et leur offrent des livres. Une fois leurs enfants arrivés au collège, les parents s'en remettent à l'Institution pour entretenir chez les élèves le goût de la lecture (peu d'élèves citent des passeurs familiaux au collège) et pour leur ouvrir l'accès à la littérature.

L'année de sixième est d'ailleurs présentée comme une année de rupture : la disparition des lectures à voix haute faites par les parents coïncide avec l'apparition de lectures contraintes plus difficiles, qui transforment parfois la lecture en corvée. Mais le nombre d'élèves évoquant cette situation est assez limité. C'est le cas d'Ophélie, qui intitule son autobiographie *Biographie d'une lectrice rebelle mais qui se soigne* :

Le collège est une grande étape. Mais pour moi je pense que c'est à ce moment que j'ai perdu le goût de lire. En effet, je n'ai plus eu le choix des livres. Il fallait lire tel ou tel livre dans un délai imparti. Je n'éprouvais plus de plaisir à lire. Cela doit être un trait de mon caractère, je n'aime pas les contraintes. Même si je me plie quand il le faut. Je dois être un peu rebelle.

⁶¹⁸ Desarthe, A., *Comment j'ai appris à lire, op. cit.*,

Plusieurs reproches connus sont adressés à l'enseignement du français au collège : l'initiation à la lecture analytique ralentit le régime de lecture. C'est ce que souligne Alice, qui, après avoir évoqué avec nostalgie des moments de lecture complice avec sa mère, écrit :

En entrant en sixième, j'ai commencé à lire un nombre incalculable de livres en tout genre. Ma mère, fidèle à elle-même, rapportait chaque semaine une pile de livres de la bibliothèque Mourichon. Certains comme *Dix petits nègres* ou *Quatre filles et un jean* me rapportèrent même de bonnes notes lors de leur présentation à la classe. Mais qui dit collège, dit lecture forcée, et là commença le désastre du « gâchis de lecture ». Je me sentais frustrée d'avancer à pas de tortue en lisant et relisant les mêmes phrases, décortiquant chaque passage jusqu'à déceler les secrets de la ponctuation, et surtout écrire leur résumé alors que tout était écrit dans ma tête et pas sur ma feuille. La fois la plus catastrophique était en classe de 3^{ème}, lors de la lecture de *Inconnu à cette adresse*, car j'adorais ce livre mais détestais la façon dont on l'abordait. Faire chaque exercice en fonction de ses phrases, relire quinze fois à la suite, chacun son tour le même passage, réciter une partie de lettre devant la classe, rédiger une suite, reprendre les premiers passages, tout, sans évidemment arriver à avancer dans la lecture de ce livre pourtant si intéressant...

Certains déplorent également les « contrôles » :

Cette belle période, pleine de livres et de rêves, s'est malheureusement arrêtée nette en troisième, à la suite de lectures obligatoires qui ne m'ont pas plu. Il y avait aussi le fait que certaines questions des contrôles de lecture étaient sur des détails et que l'on n'avait pas le droit ni au livre, ni aux notes. Il fallait donc noter le plus de détails possibles lors de la lecture pour ensuite les relire ; cela entraînait des pauses et j'avais par conséquent du mal à entrer dans l'histoire. Ainsi, du CP à la sixième, la lecture était pour moi une source de plaisir mais aussi de fierté. Mais en cinquième, ce fut la « chute libre ». Je n'éprouvais plus le besoin ni l'intérêt de lire et les livres proposés en classe ne me plaisaient pas. (Anaïs, adl, 2012)

Ou enfin les lectures contraintes :

Mes pires expériences de lecture se sont faites au collège, en 5^{ème} avec *l'Île au Trésor* de Robert Louis Stevenson et *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco. J'ai été tellement dégoûtée par ces deux livres que j'ai arrêté de lire pendant plusieurs mois de suite. (Laure, adl, 2013)

On peut aussi, bien sûr, invoquer l'attrait pour d'autres loisirs et le désir de sociabilité. C'est ce qu'exprime très bien Antoine, déjà cité plus haut, qui décrit l'éloignement progressif avec les livres :

Quand j'y repense, je crois que petit, ce que j'aimais surtout, c'était ce moment de partage avec ma mère, un moment de complicité. Une fois que l'on sait lire, ce n'est plus la même chose. Lire est une activité solitaire et il n'est pas évident de trouver quelqu'un avec qui on a envie de partager ses impressions sur son livre. Il est bien plus facile de regarder sur Internet les actualités à propos de la société, ou les actualités sportives qui sont courtes et dont on parle facilement avec nos copains. On fait des commentaires. On échange et ça c'est important. On refait la scène de telle ou telle action. (adl, 2012)

La disparition du goût de lire, nettement exprimée par 13 élèves sur 69, s'explique surtout par l'absence de *lectures évènements* venues relayer, pendant les années de collège, les émotions éprouvées pendant les lectures de la petite enfance. En conséquence, ce

goût de lire peut être très présent et très encouragé par la famille pendant les années de primaire, puis s'éteindre complètement.

3.2.3 Avènement du lecteur au collège et rôle de nouveaux passeurs

Et inversement, pendant ces années de collège, une seule *lecture évènement*, par le déclic qu'elle produit, peut rattraper des années passées sans livre ou sans lecture. Dans la présentation qu'en font les élèves, il arrive aussi qu'une *lecture évènement*, vécue pendant ces années de pré-adolescence, éclipse toutes celles qui ont précédé, au point que le jeune lecteur éprouve le besoin de commencer son autobiographie par cet évènement décisif. C'est le cas, par exemple, de Charlotte :

J'ai décidé de commencer mon autobiographie non pas par le début mais par la quatrième, car c'est durant cette année que j'ai le plus éprouvé l'envie et le besoin de lire.(adl, 2013)

Une *lecture évènement* est vécue parfois comme le véritable avènement du jeune lecteur. D'ailleurs 7 adolescents font commencer leur vie de lecteur lors d'une lecture marquante menée pendant les années de collège. Voici par exemple les toutes premières lignes de certaines autobiographies :

Mes premiers souvenirs en tant que lecteur remontent à mon entrée en 6^{ème}, quand ma professeur de français nous a donné à lire *Lumina* de Dan Alpac. Les aventures de cette guerrière m'avaient beaucoup plu. Ce fut l'un des premiers livres que j'ai apprécié lire. (Charles)

Inconnu à cette adresse de Kressmann Taylor que j'étais obligée de lire pour mon cours de français de 4^{ème} mais que j'ai finalement adoré, alors que je déteste lire des livres que je n'ai pas choisis. (Léa)

Je m'appelle Eva L., j'ai quinze ans et je n'aime vraiment pas lire en général. Mais tout a changé depuis que j'ai lu mon livre préféré en classe de 3^{ème}, au collège d'Aramont (je vous en parlerai un peu plus tard) (Eva)

AUTOBIOGRAPHIE DE LECTEUR. MON AMI FREDERIC, AUTEUR : HANS PETER RICHTER. Ce livre m'a beaucoup plu car il est inspiré d'une histoire vraie [...] Ce livre m'a beaucoup ému, cela est bizarre car je n'aime pas trop lire. J'étais surpris par moi de lire ce livre. Ce livre m'a fait penser au plus profond de moi-même et m'a fait prendre confiance en moi. (Younes).

Nous sommes frappée par le rôle joué alors tant par les documentalistes que par les professeurs de français, et parfois par les libraires : tous sont perçus par les élèves, certes comme des « passeurs » de livres, mais aussi comme ceux qui permettent de grandir, d'évoluer. Les élèves mettent très souvent en lumière des qualités professionnelles mais aussi humaines. Le bon passeur est celui qui offre la lecture du bon titre au bon moment, tout en faisant découvrir d'autres univers. La reconnaissance des élèves vient à la fois de l'impression d'avoir été compris et d'avoir été entraîné vers d'autres univers.

Etienne évoque par exemple *Le Horla* et *Boule de Suif* :

En quatrième, avec mon professeur de français préféré, qui me fit lire mes premiers bons romans, je découvris une fois dans la lecture, surtout avec trois livres adorés : *Boule de Suif* de Guy de Maupassant [...] Le second livre fut le *Horla* [...] Mon livre préféré, adoré, que j'ai littéralement dévoré reste *La Cadillac de Dolan*, de Stephen King [...] Depuis ce livre, je n'ai pas retrouvé un tel plaisir dans la lecture, qui sait ? Peut-être qu'en seconde je retrouverai pareilles sensations ...

Ou encore Eugénie :

J'ai donc fait une pause jusqu'à ce que l'année dernière, je retrouve le goût de la lecture. Comment ? Et bien, grâce à mon professeur de français. Elle nous avait demandé de lire chez nous *L'Ecume des jours* de Boris Vian. Je n'aurais jamais pensé, en tenant le livre entre mes mains, en soulevant la couverture, que je pourrais tomber sur un livre aussi génial. Mêlant musique et littérature, deux arts que j'apprécie, l'histoire si poétique et vraie des personnages m'a fait verser quelques larmes. Je n'ai jamais été autant touchée par la dimension tragique d'une histoire d'amour. (adl, 2013)

Timothée va dans le même sens :

Je me souviens bien sûr de bibliothécaires qui m'ont transmis le goût de la lecture par leur enthousiasme, leur amour pour la lecture. Je me souviens de ma dernière professeur de latin, grec, et français, Mme D. pour sa véritable passion, son plaisir à nous la transmettre, sa mémoire pour des références de littérature française, latine ou grecque, son infaillibilité dans ce domaine (jms, 2008)

Je me souviens de mon professeur de français, Mme B., de 4^{ème} et de 3^{ème} qui m'a donné goût à la lecture de vrais classiques de la littérature que je n'avais pas l'habitude de lire avant et que je pensais ennuyeux. (Nicolas, jms, 2009)

Charlotte évoque le rôle conjoint du professeur et de la documentaliste pour réveiller son goût pour la lecture :

Mon professeur de français ainsi que la documentaliste en sont responsables, ce sont elles qui m'ont ouvert grand les yeux sur le monde de la lecture et qui m'ont donné l'envie de lire de plus en plus souvent. (adl, 2013)

Il arrive parfois que l'avènement tardif à la lecture soit lié pour toujours au souvenir d'un enseignant, comme c'est le cas pour cette autre Charlotte, qui commence par écrire qu'elle détestait lire. Les années passant, elle s'inquiète, et trouve « cela étrange de ne pas aimer la lecture ». Puis arrive la classe de 4^{ème} :

En 4^{ème}, j'ai eu un très bon professeur de français, Mme B., elle était très compréhensive. Après avoir lu *Boule de suif* de Guy de Maupassant, je suis allée la voir en lui expliquant mon problème. Elle m'a dit de ne pas m'inquiéter, que ça allait venir, que j'allais aimer cela [...] « Ne t'inquiète pas Charlotte, moi aussi à ton âge, je détestais lire, et regarde-moi je suis devenue professeur de français et j'aime ça ! Tu verras quand tu auras 14 ou 15 ans, tu ne pourras plus t'en passer ».

L'élève explique ensuite qu'elle a un déclic en 3^{ème} en lisant des fictions écrites par des adolescentes. « C'est à ce moment-là que je me suis rendu compte que ça y est, j'aimais lire !!! » écrit-elle. Mais elle redoute alors « de rester cantonnée dans ce genre ». C'est alors qu'elle découvre son attrait pour des univers différents :

[...] j'ai réalisé que non, car quand mon professeur de français nous a fait lire *L'Ami retrouvé*, de Fred Uhlman, j'ai beaucoup aimé et j'ai adoré aussi *No et moi*, de Delphine de Vigan. Prochainement j'aimerais lire *Gatsby le magnifique* de Francis Scott Fitzgerald.

3.3 La place essentielle des lectures évènements

Nous sommes frappée par la très forte proportion d'élèves évoquant des lectures fondatrices et décisives au collège. Dans les 69 autobiographies de lecteur, 57 élèves évoquent au moins une *lecture évènement* durant leurs années de collège. Dans la classe socialement plus favorisée, seuls deux élèves sur trente-trois ne le font pas, contre onze sur trente-quatre dans l'autre classe.

De ce fait, plus les *lectures évènements* ont été présentes et marquantes, plus elles sont présentées comme les étapes décisives de l'histoire que l'élève a nouée avec la lecture et qu'il tente de retracer. Quand leur rôle est moins fort, les autobiographies s'organisent autour des grandes scissions de la scolarité (entrée au CP, entrée en 6^{ème}).

3.3.1 Une expérience de l'ordre de la révélation

Ce sont avant tout des lectures miroir de soi. Les souvenirs qu'elles laissent sont pour l'élève une réserve d'émotions parfois proches de l'indicible. La plupart de ces lectures renvoient à quelque chose d'intime, qui se dérobe à l'écriture. Marie, par exemple, n'ajoute aucune précision supplémentaire pour décrire la lecture citée ci-dessous :

Mon écrit favori a été une révélation pour moi, ce livre est *Pastel fauve*. C'est un roman qui a été écrit par Carmen Brandy quand elle avait 17 ans et je dois avouer que ce livre est celui qui m'a le plus captivée jusqu'à ce jour. (Marie)

Le lexique utilisé pour décrire ces lectures évènements est toujours celui de la révélation. Les termes qui évoquent tantôt l'absorption, tantôt l'oubli de soi, se répondent : on « dévore » le livre qui « captive ».

Ces livres donnent souvent lieu à des relectures, au point devenir parfois des livres « fétiches », profondément inscrits dans l'univers intérieur de l'élève, comme en témoigne Inès :

[...] je suis tombée sur ce livre *Arthur Rimbaud et le voleur de feu*. Ce fut le livre le plus marquant de ma vie de lecteur. Je pense l'avoir lu une dizaine de fois sans jamais m'en lasser. J'en rêvais tous les soirs. La fuite sans fin du petit Arthur. Ses innombrables fugues vers le rêve, la vie, la liberté. C'est lui qui m'inspira tout au long de mon année. Penser être à la place du personnage principal, c'est ça être pris d'une émotion infinie qui nous remue jusqu'au fond du cœur. Arthur voit Baou, l'oiseau de feu ; moi, je vois les couleurs. Le bleu, le rouge, le vert, tout défile devant moi. Le plumage de Baou est fait de feu. Il vient se pencher sur mon épaule. Mon corps brûle de joie. Fait-il froid ou chaud ? La neige que je voyais par la fenêtre a disparu pour laisser place au soleil et au ciel azur. Puis je me réveille. Etait-ce un rêve ou la réalité ? Je crois bien que c'était le fruit de ma lecture. Baou ! L'oiseau de feu est-il vraiment venu jusqu'à moi ? (adl, 2013)

3.3.2 Entrecroisement culture savante, culture divertissante

Dans cet écrit personnel demandé au début de l'année de seconde, ces lectures sont naturellement placées au premier plan par la mémoire. Il est frappant de constater que pour ces adolescents, la dichotomie culture savante vs culture divertissante n'est pas du tout opératoire.

Si les titres qui produisent ces événements sont souvent des séries (*Harry Potter*, *Cherub*, *Erragon*, *Twilight* etc.), on voit aussi apparaître parmi ces lectures événements des œuvres classiques, souvent conseillées par des professeurs et étudiées en classe, avec un « effet professeur » indéniable. C'est le cas pour 9 élèves sur 57.

Yoan, par exemple, cite *L'Attrape-cœurs* de J. D. Salinger :

Il m'a tellement plu que j'ai sûrement dû le lire une bonne dizaine de fois. (adl, 2012)

Ayoub mentionne également *Le Horla* :

En 4^{ème}, nous avons à lire *Le Horla* de Guy de Maupassant. Une lecture marquante et dévorée pour ma part, ce livre m'a intrigué par sa complexité de compréhension et son histoire extraordinaire, je l'ai lu deux fois. (adl, 2012)

Un autre élève, prénommé lui aussi Etienne, dit son enthousiasme pour *L'Épopée de Gilgamesh*, adaptée par Jacques Cassabois et les *Nouvelles* d'Edgar Poe.

Aurélié cite *Les Misérables* :

Cela a été un vrai coup de cœur. On voit les malheurs de Cosette, le désespoir de Fantine, l'évolution de Jean Valjean...C'est tellement bien écrit que l'on en veut aux personnages tenant le rôle du mauvais, et on compatit à la situation des plus désespérés. Tous les personnages se retiennent, les scènes reviennent vite en tête. (adl, 2012)

Clément remarque :

Voici maintenant le livre que j'ai sûrement terminé le plus vite *Vipère au poing*, écrit par Hervé Bazin. Tout le monde le connaît. Cette histoire est vraiment géniale. (adl, 2012)

Solène se rappelle l'étude d'*Antigone*, d'Anouilh :

J'ai adoré l'histoire de cette Antigone partagée entre la mort et son devoir. J'ai éprouvé énormément d'émotion à la fin, car c'est un registre tragique et je préfère quand tout finit bien. (adl, 2012)

Florence écrit :

Avant le roman *Poil de carotte* de Jules Renard, je n'avais jamais éprouvé quelque chose de fort en lisant. J'étais attristée et révoltée de voir avec quelle cruauté Madame Renart traitait son enfant. (Florence, adl, 2012).

Julian évoque la lecture de *l'Odyssée* au collège, dont l'institutrice de CE2 lui avait lu des extraits :

J'étais tellement intéressé par ce livre que je l'ai littéralement dévoré : je l'ai fini en une seule journée ! (adl, 2012)

3.4 L'inégal positionnement des élèves face aux lectures évènements

Dans ces évocations de *lectures évènements*, on observe une très nette fracture entre deux groupes d'élèves. Si la teneur intime de l'expérience de lecture reste secrète dans toutes les autobiographies, les travaux se départagent en deux grandes catégories.

3.4.1 Des lectures évènements indicibles

Pour les premiers, l'évocation de ces lectures se fait sur le mode de l'allusion. Les *lectures évènements* sont simplement énumérées. Rien, ou presque rien, n'est dit du contenu de l'œuvre évoquée. Le souvenir, apparemment très vif dans la mémoire de l'adolescent, est voilé pour son lecteur, et le discours sur ce souvenir est souvent laconique.

3.4.2 Des lectures évènements objets de discours

Pour les seconds, l'évocation de ces lectures s'accompagne d'un métadiscours qui comporte jusqu'à trois niveaux, dans un feuilleté identitaire.

À un premier niveau, l'élève présente un métadiscours pour lui. Il fait le point sur ses goûts, qu'il assène plus qu'il ne défend.⁶¹⁹ Il écrira par exemple qu'il a lu toute la série des *Harry Potter* et ajoutera qu'il aime la littérature fantastique. Il y a à proprement parler correspondance entre le livre et soi, comme le disent d'ailleurs les premiers mots de la définition de l'identité littéraire proposée par Annie Rouxel : « textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi ». Il est frappant de

⁶¹⁹ Voir la copie d'Antoine citée plus loin.

constater que dans les autobiographies de ces élèves, le temps est comme suspendu : ils sont capables d'énumérer des listes entières de livres pendant plusieurs pages.

Dans un deuxième cas, l'élève ébauche une analyse des retentissements de ces lectures marquantes dans l'histoire de sa personnalité. L'identité qu'il entrevoit est cette fois inscrite dans un mouvement, et donc dans une chronologie. Il s'affranchit parfois de ses goûts passés ; Eugénie, par exemple, a évoqué sa passion ancienne pour les « séries » :

J'ai eu des coups de cœur au point de lire une série de quatre tomes en moins d'une semaine... Cette époque est maintenant révolue car je me suis tournée vers une littérature plus classique et contemporaine appréciant ainsi *La Dame aux Camélias* de Dumas ou la *Ligne verte* de Stephen King. Je crois tout simplement que mes goûts ont changé, et que je suis plus touchée par une histoire réaliste, d'autant plus si elle est tirée de faits réels. Car je ne recherche plus l'action et admire plus un récit calme et lent, qui réussit à m'émouvoir par la sincérité des émotions évoquées ou des situations psychologiques relatées. (Eugénie, adl, 2013)

L'élève se montre parfois capable de décrire l'activité fictionnalisante à laquelle il se livre pendant la lecture, comme le fait cette jeune fille :

Je me suis aperçue que mes souvenirs avaient déformé l'histoire de ces romans ; certains passages étaient étonnamment restés intacts dans ma mémoire, tandis que j'en avais inconsciemment transformé d'autres, réinventant une fin ou ressuscitant des personnages. Au cours de mes lectures, il m'arrive d'être tellement immergée dans l'histoire que j'entends des bruits. Le bruissement des feuilles des arbres, le bruit du ressac ou encore le brouhaha de la foule peuvent me paraître si proches. Certains passages m'ont, quant à eux, évoqué des musiques et des chansons [...] je garde souvent une image qui caractérise le livre à mes yeux. (Marie-Clémence, adl, 2013)

Enfin, dans un troisième cas, le jeune lecteur, tout en restant toujours très pudique, conscient de ses goûts et des retentissements des lectures sur lui, tient à les partager : il prend très nettement en compte le lecteur de son écrit. Il sait se montrer très pédagogue, présentant un résumé clair et précis, qui certes atteste de sa lecture, mais a certainement pour lui un rôle incitatif ; il n'hésite pas à faire part de ses émotions mais aussi de son jugement sur la valeur de l'ouvrage ; il donne à son écrit une dimension argumentative, en essayant de partager son point de vue, et s'intègre d'une manière ou d'une autre dans une communauté de lecteurs. C'est le cas d'Anastasia :

L'Ecume des jours relève de la magie et je parlerai même de féerie. Lorsque j'ai lu ce livre de Boris Vian, j'ai éprouvé une multitude d'émotions, j'étais submergée par la richesse du texte et par la profondeur de chaque mot. Chaque mot était poétique, à leur simple lecture, je m'envolais vers de nouveaux horizons, et j'étais absorbée par le texte. Je buvais les mots, et m'imprégnais de leur saveur ainsi que de leur parfum si délicat. C'est la première fois que je suis tant frappée par l'élégance d'un texte comme celui-ci. C'est incroyable comme un texte peut faire ressentir tant de choses. *L'Ecume des jours* est un texte d'une finesse que je ne saurais définir. J'éprouvais de même une impression de brise légère, en effet ce texte est débordant de fraîcheur. (Anastasia, adl, 2013)

Ces élèves justifient leurs coups de cœurs en se référant, par exemple, à un discours médiatique : le style de Delphine de Vigan est « reconnu », note par exemple Claire, qui fait l'éloge de cette romancière.

Ils se sont donc approprié des livres, mais aussi un discours sur les livres, sur la lecture et sur la culture, comme en témoignent ces lignes de Clémentine :

Il y a *Je veux vivre*, de Jenny Downham [...]. C'est une lecture fluide et marquante. Une vraie leçon de vie, de combat et d'envie d'exister. L'ouvrage est poignant. Il pourrait être presque autobiographique tant les sentiments transmis par l'auteur paraissent sincères et vécus. Certains passages peuvent choquer, ce sont des sentiments, des positions par rapport à la mort qui ne sont pas familiers des livres « grands publics ». (bi, 2009)

On l'observe également dans ces propos de Claire :

L'œuvre qui m'a bouleversée à en verser des larmes : *Vilaine* de Constance Bricoe. L'histoire d'une petite fille, au début, qui est battue et mal aimée par sa mère, mais on peut lire son renouveau en tant que femme persévérante, prête à tout pour prouver à sa mère qu'elle n'est pas aussi nulle, aussi naïve, aussi faible qu'elle le disait. Grâce à cette autobiographie, j'ai pris conscience que le monde n'était pas si joyeux et rempli de gaieté pour tous, mais qu'il était aussi noir de méchanceté... Ce livre, je l'ai recommandé à tout mon entourage susceptible d'avoir des ressentis. (adl, 2012)

De ce point de vue, on observe une très nette différence entre les classes « européennes », socialement très favorisées et les deux autres classes. Par exemple, en 2012, 26 élèves de la classe européenne (sur 35) adoptent ce discours tourné vers autrui contre 11 (sur 34) dans l'autre classe. Dans les classes européennes, on observe par ailleurs le souci de se mettre en scène : Maxence, par exemple, présente son autobiographie sous la forme d'une interview (il devient une personne célèbre et son journaliste imaginaire se félicite de mettre en lumière ses goûts), Alice donne à son écrit l'apparence d'un livre qui enchaîne différents chapitres, Raphaëlle invente un texte poétique tissé de toutes ses lectures, Sophie personnifie tous les ouvrages qui l'ont construite, et imagine un dialogue humoristique entre eux, dans sa bibliothèque. Claire fait une « quatrième de couverture » :

Jeune lycéenne vous racontant ses aventures littéraires toutes aussi intrigantes qu'intéressantes. Elle vous raconte les romans qui l'ont le plus touchée. Bien évidemment, elle en a lu plein d'autres, mais les plus importants ont été notifiés dans ce numéro. A lire sans plus attendre, espérant vous satisfaire d'année en année de son existence. Elle vous dénombre les œuvres qu'elle a préférées de 10 à 15 ans. Sorte de chapitrage intelligent. (adl, 2012)

Aurélie plonge son lecteur dans un univers fantastique :

Au fil des pages qui défilent, les images du temps passé se transforment en lettres d'imprimerie. L'odeur des anciens livres jaunis, celle de l'encre nouvelle transportent vers d'autres mondes. Lis et ferme les yeux. Bienvenue dans un monde irréel. (adl, 2012).

On trouve dans cette classe de nombreuses photos ou dessins des élèves en train de lire. Cette consigne a été en revanche peu suivie dans la classe B.

Comment expliquer ces différences ?

Dans la classe A, la majorité des élèves qui arrivent en seconde « existent » comme lecteurs et en ont conscience. On peut penser que leur origine sociale explique en partie le fait qu'ils se positionnent en « héritiers ». Ils sont confortés dans cette posture par le fait que, depuis la sixième, ils sont aussi désignés comme étant les meilleurs élèves et intégrés dans la classe européenne, d'abord en quatrième, puis en seconde grâce à leurs excellents résultats.

Par ailleurs, certains de ces lycéens sont réellement des lecteurs sont très aguerris et ont confiance en leurs goûts. Ils manifestent souvent une grande aisance à l'écrit. En revanche, la proportion d'élèves en difficulté à l'écrit est plus importante parmi les élèves qui ne décrivent pas les *lectures évènements*.⁶²⁰

3.4.3 Etapes dans la construction de soi et mots pour le dire

Il nous semble que les quatre niveaux que nous venons de présenter dessinent un processus de construction de soi :

Etape 1 : le temps de l'éblouissement. Le lecteur identifie des lectures marquantes et les nomme. La force de certaines émotions l'empêche d'en dire plus. Il est comme ébloui, à la manière du personnage de Jacques Vingtras dans *L'Enfant*⁶²¹. Le moment de la lecture proprement dit tient tout entier dans une ellipse narrative. Raconter la lecture aux autres, ce sera la revivre, en tentant de la prolonger.

Etape 2 : le temps de la comparaison. Le lecteur identifie des lectures marquantes, les nomme et établit des liens et une correspondance mais aussi une distance entre le livre et lui. C'est le cas de Natacha dans le passage célèbre d' *Enfance*. La jeune fille est comme un personnage de *Rocambole*. Elle compare l'univers du roman à l'univers dans lequel elle vit.

Etape 3 : le temps de l'introspection. Le lecteur est à même d'analyser les retentissements de la lecture sur lui. On peut citer par exemple les deux personnages

⁶²⁰ La proportion très limitée de commentaires des lectures (Un tiers dans la classe la plus faible, deux tiers dans la classe la plus forte) rejoint un résultat obtenu par Annie Rouxel dans une enquête réalisée auprès d'une classe de 32 élèves ayant réalisé leur autobiographie de lecteur : la moitié seulement se livre à une activité de commentaire.

⁶²¹ Vallès, J, *L'Enfant*, [1878-1879], Livre de Poche, 1972.

principaux de *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, dans l'autobiographie romancée de Dai Sijie⁶²². Les deux adolescents identifient et nomment les effets de la lecture sur eux. La lecture devient un tremplin pour développer une réflexion personnelle.

Etape 4 : le temps du dépaysement. Le lecteur en appelle à des lectures éloignées de son horizon d'attente habituel, il est prêt à découvrir autre chose et à accepter la diversité des goûts. Il reconnaît l'altérité.

Le désir de partager ses lectures accompagne, selon nous, toutes ces étapes, mais il ne place pas le destinataire éventuel dans le même rôle, comme on le verra par la suite.

Nous pensons que ces étapes entrent en correspondance avec le développement de l'adolescent, qui est progressivement capable de se décentrer, de sortir de soi, de se tourner vers de nouveaux univers et de réfléchir au goût des autres. En classe européenne par exemple, nous observons qu'une élève très brillante, qui entre au lycée avec deux ans d'avance, écrit une autobiographie très succincte dans laquelle elle présente des *lectures évènements* sans les détailler, sans doute parce qu'il lui manque encore la maturité pour le faire.

Cependant, si tous les élèves vivent ces étapes, tous ne possèdent pas les mots pour les décrire, et c'est là, à notre avis, qu'interviennent les échecs. Car on observe aussi, notamment dans les classes les plus faibles, que certains élèves qui ont connu de nombreuses *lectures évènements*, possèderaient la maturité pour s'emparer du discours sur les livres, mais ne le font pas.

C'est le cas de Laurie. La jeune fille propose l'autobiographie de lectrice suivante :

J'ai réellement commencé à lire à l'âge de 8 ans, je lisais tout le temps. Mais j'ai réellement adoré lire quand il y a trois ans, j'ai découvert *L'Arbre des possibles* de B. Werber. Ce livre m'a émerveillée par la façon où on peut en tirer une morale à la fin de ces histoires. Puis, j'ai lu le *Miroir de Cassandra*, de Bernard Werber. Ce livre m'a plus que passionnée, j'ai été étonnée par la façon dont il peut rendre réaliste et logique des choses improbables. Je vous le recommande vivement, ce livre est très intéressant. Mon envie de lire est venue de moi-même. Je lis souvent dans mes nuits d'insomnie. Une de mes lectures scolaires qui m'a passionnée, c'est le *Le cœur à droite de Jérôme K.*, de Jérôme Bloche. Une autre lecture qui m'a émerveillée *La Messagère de l'au-delà*, de Mary Hooper. Je ne pouvais pas vous dire pourquoi, je ne le sais même pas moi-même, mais cette histoire m'a touchée.(adl, 2013)

Interrogée lors de l'entretien personnalisé sur les raisons de la brièveté de son travail, la jeune fille s'explique par les mots suivants : «J'ai du mal à m'exprimer, j'ai

⁶²² *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Dai Sijie, Gallimard, 2000, Folio, 2009.

tout embrouillé. Je cherchais à dire quelque chose, je ne trouvais pas le mot. Le mot n'était pas convenable à ce que je voulais dire »⁶²³.

Les inégalités entre les élèves en début de seconde ne se situent pas toujours dans le nombre, la richesse des références ou l'intensité des expériences de lecture : les élèves sont finalement très nombreux à avoir éprouvé de très fortes expériences de lecture. Elles peuvent se situer aussi, selon nous, dans l'inégale expérience et pratique du discours sur les livres pour dire les lectures, et pour les partager.

Les raisons pour expliquer l'inégalité des élèves face à ce discours sont difficiles à démêler et sont sans doute de différents ordres : inégale pratique de la lecture, inégale expérience de lectures heureuses, inégale aisance face à l'écrit, inégale confiance en soi et en sa capacité à prendre la parole pour donner un avis, inégale maturité, inégal positionnement social face à la culture etc. Ce discours reste néanmoins à nos yeux très révélateur de la situation de l'élève.

3.5 La disponibilité au dépaysement

Remarquons tout d'abord que cette *disponibilité au dépaysement* apparaît de façon très ténue chez moins de la moitié des élèves, dans les deux classes confondues en 2013. Elle est présente dans les écrits de 15 élèves sur 34 dans la classe de seconde B, et chez 14 élèves sur 35 dans la classe A. Malgré leur aisance, et la façon dont ils s'emparent allègrement du discours sur les livres, les élèves de la classe européenne ne manifestent pas plus que leurs camarades cette *disponibilité au dépaysement*. C'est la raison pour laquelle cette disponibilité doit être, selon nous, envisagée moins comme une posture⁶²⁴ que comme une étape dans la formation du jeune lecteur : par la frustration qu'elle implique, l'inconfort émotionnel et intellectuel qu'elle peut entraîner, par le travail et les efforts qu'elle exige.

Son absence se manifeste par un écrit qui présente uniquement des lectures « miroirs ». Cette évocation comporte parfois plusieurs pages et des dizaines de titres ;

⁶²³ Fait troublant et émouvant, Laurie très opprimée en classe dans toutes les disciplines, est victime à plusieurs reprises d'évanouissements pendant des cours. Puis elle s'évanouit réellement : elle disparaît de la classe du jour au lendemain, victime de « phobie scolaire » et poursuit sa scolarité avec un enseignement par correspondance.

⁶²⁴ Dominique Bucheton donne du terme de « posture » la définition suivante : « Une posture est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée ». Nous revenons par la suite sur les « postures de lecture » identifiées par D. Bucheton.

elle peut aussi être très généreusement tournée vers autrui, qu'il s'agit, comme on l'a vu, de persuader : c'est le cas de 13 écrits de la classe A.

Inversement, la *disponibilité au dépaysement*, se lit, nous semble-t-il, grâce à différents indices :

La reconnaissance de l'apport qu'ont pu représenter des lectures non fusionnelles :

J'ai de loin préféré *Le Médecin malgré lui* de Molière, car cette époque m'attire beaucoup, et les pièces de Molière aident à réfléchir car ce qui est écrit est encore valable. (Lisa)

Enfin, la classe de troisième, avec peu de lectures personnelles mais un grand nombre de lectures obligatoires mais enrichissantes. (Pierre)

Grâce à la lecture obligatoire, j'ai pu lire *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo. (Antoine)

Au collège, on nous oblige à lire *Claude Gueux* de Victor Hugo, ce qui fut très instructif. (Tabatha)

J'arrive aussi à trouver mon bonheur dans un roman comme *Boule de Suif*. (Eva)

L'expérience relatée de la surprise, du dépaysement :

Mon enseignant m'a demandé d'acheter *Le Roi Arthur*. Ce livre ne m'attirait pas énormément. Et finalement, j'ai eu une bonne surprise ! Je l'ai bien aimé. (Antoine)

Je me souviens de ce petit livre qui, à première vue, n'avait rien de très emballant. Je devais le lire en 3^{ème} dans le cadre du cours de français. Au début très complexe, *Le vieux qui lisait des romans d'amour* s'est révélé être une très bonne surprise ; ce roman, écrit par Luis Sepúlveda m'a fait apprécier un nouveau genre d'écriture. (Raphaëlle).

L'année dernière, j'ai également lu *Nantas* d'Émile Zola. Je ne m'attendais pas à aimer ce livre car c'est un livre du XIX^e siècle et j'avais un a priori sur ce genre de livre. Je sais que je n'aurais pas lu ce livre de mon plein gré, donc je suis heureuse de connaître ces histoires grâce aux cours de français. (Mathilde)

L'ouverture à d'autres univers, l'expression de la curiosité :

Je n'ai pas fini mon parcours de lectrice, j'ai encore bien des choses à lire. (Julia, adl, 2012)

Le désir exprimé ou l'expérience relatée du partage des lectures, qui va souvent de pair avec un positionnement par rapport à la culture littéraire :

Cependant, il n'y a pas que les livres fantastiques qui m'ont plu. Je fais référence aux livres incontournables des grands auteurs français tels que *L'Avare* et le *Bourgeois gentilhomme* ; j'ai aussi lu et vu en pièces de théâtre *L'École des Femmes* de Molière, *Le Château de ma mère* et *La Gloire de mon père* de Marcel Pagnol, mais aussi *Paroles de Poilus*, des livres qui partagent une certaine culture mais surtout des époques marquantes que j'ai pu partager avec ma famille et quelques amis. (Sixtine, adl, 2012)

Deux faits nous semblent intéressants :

Il est vrai que l'on trouve une forte proportion de lycéens boulimiques de lectures miroirs, rompus aux *lectures évènements*, qui ne manifestent aucune disponibilité au dépaysement : ils représentent 12 élèves dans la classe B et 12 dans la classe A. Mais on observe que les élèves qui manifestent cette disponibilité ont presque tous connu des *lectures évènements* pendant les années de collège. La connaissance de soi engendrée par la

lecture événement et surtout le désir d'en parler, de partager son émotion, semblent être des conditions très favorables à l'ouverture à l'altérité.

D'autre part, on note une très nette corrélation entre la capacité à développer un métadiscours sur les lectures et la disponibilité au dépaysement.

Les 11 élèves de la classe B dont l'écrit produit un métadiscours manifestent cette disponibilité au dépaysement. Dans la classe A, c'est le cas pour 13 élèves sur 26.

Il semble donc que ce soit l'aptitude à élaborer un discours pour autrui à partir de soi, de l'identification de ses goûts, qui favorise la disposition à aller vers des lectures autres.

4 Grâce à quels dispositifs pédagogiques prendre en compte les parcours singuliers des élèves ?

À la lumière de ces résultats, nous avons pu, à la rentrée scolaire 2012, identifier dans une classe cinq situations qui nous ont permis de proposer des activités adaptées au parcours de chacun. Nous prendrons appui ci-dessous sur les résultats obtenus dans l'une des deux classes de seconde, la classe la plus « ordinaire ». En annexe, figure l'analyse des écrits de chacun des élèves de cette classe qui comporte 34 lycéens. Un élève âgé de 18 ans, au parcours scolaire chaotique, a refusé de rédiger cet écrit, évoquant une relation très douloureuse avec la lecture, liée dans sa mémoire au fait d'être éloigné de ses parents après leur séparation.

4.1 Des lycéens en rupture avec la lecture, avec le livre et avec la culture littéraire

Dans cette classe, cinq élèves sont en rupture avec la pratique de la lecture et du livre. La situation est d'autant plus délicate que l'habitus familial paraît sinon absent, du moins de faible impact sur l'adolescent : il n'est en tout cas pas mentionné par ces élèves. Dans trois écrits émergent fugitivement, des *lectures événements* : Karim construit son écrit uniquement sur *L'Ami retrouvé*, Alexandre avoue une passion exclusive pour les *Mangas*. Giovanni et Paul citent respectivement *Les Fourberies de Scapin* et *L'Île du Crâne* sans plus de précision. Quentin, comme on l'a dit, refuse de rédiger l'écrit demandé.

On trouve souvent dans ce cas une posture de culpabilité. Il semble que ces lycéens doivent avant tout (re)prendre contact avec les livres.

Maeva appartient à ce premier groupe d'élèves :

Mes premières lectures n'étaient pas très évoluées. Je n'ai jamais aimé lire depuis que je suis toute

petite... Ce qui me déplaît quand je lis quelque chose, que ce soit un magazine ou un roman, c'est que je n'arrive pas à me concentrer, je trouve cela ennuyeux. Je préfère les livres avec des images. C'est pour cela que je ne lis presque que des bandes dessinées. J'ai lu tous les tomes de *Lou* de Julien Neel, ou les *Sisters* de Cazanove et William⁶²⁵, j'ai lu aussi *Les 100 Portes secrètes* de Colin Thompson qui était un des seuls romans qui m'avaient bien plu. J'ai lu aussi deux tomes de *Oska Pollock* de Anne Plichota et un tome de *Filles de lune* de Naila de Brume. Généralement, je ne lis que un ou deux tomes et après je commence une nouvelle série de livres. Je n'ai pas encore trouvé le type de livre qui me plairait.

Lorsque je lis des romans, c'est parce que je dois ensuite travailler dessus en français, donc là, je suis obligée de lire. Pour moi, lire est une obligation et même parfois une punition. Ma professeur de français de l'année dernière était suffoquée parce que je ne lisais presque jamais mais j'avais une imagination débordante. J'avais toujours des notes correctes dans les rédactions parce que j'imaginais très facilement des histoires mais je faisais toujours beaucoup de fautes d'orthographe qui faisaient beaucoup chuter ma note.

Lorsque je lis, j'essaye d'imaginer les scènes. J'essaye d'imaginer où cela se passe, quand, comment. Je lis très rarement le soir, parce que je m'endors avec le livre à moitié ouvert et la lumière allumée. Je n'ai jamais rigolé ou pleuré pour un livre. Je trouve parfois des blagues drôles mais je ne montre pas mes émotions devant un livre. J'ai pleuré une fois pour un livre que je devais lire pour l'école quand j'avais 8 ans, il parlait d'un goéland qui était tombé dans le mazout d'un bateau qui s'était versé dans la mer. Un petit garçon l'avait recueilli mais n'avait pas réussi à le sauver. S'il devait y avoir un livre qui m'a beaucoup marquée, ça serait lui sans hésitation. Je ne me souviens plus du nom de ce livre.

Mon livre idéal serait un livre qui comprendrait des images, du suspense, qui serait en plusieurs tomes et qui serait comme un journal intime, tenu comme si c'était un journal où l'on griffonne quelques idées et où on mettrait notre récapitulatif de notre journée.

Voilà vous nous avez demandé d'être la plus sincère possible, je l'ai été. J'aurais pu vous dire que j'ai lu de grands chefs d'œuvres mais à part *La Fée Clochette*, ce n'est pas vrai.

L'écrit de Maeva est marqué par des sentiments de déception et de culpabilité à l'égard de son enseignant de français. L'une des difficultés mentionnées par l'élève est, semble-t-il, d'imaginer ce qu'elle lit. Son imagination lui souffle pourtant un beau projet de « nouveau roman » qui tendrait vers l'autobiographie ou l'autofiction. Elle reste en quête d'un livre idéal. Elle exprime la difficulté à trouver une sociabilité dans les livres.

4.2 Des lycéens pour qui la lecture représente un continent heureux mais lointain

Le deuxième groupe rassemble cinq élèves qui décrivent assez précisément des souvenirs d'enfance heureux liés à la lecture, et évoquent un habitus familial très incitatif, ouvert à la culture littéraire, mais qui pendant les années de collège n'ont plus ressenti d'émotion littéraire marquante. Le plaisir de la lecture a existé, mais il se conjugue au passé, il est associé aux souvenirs déjà lointains d'une époque révolue. Trois élèves soulignent une rupture : pour Ophélie⁶²⁶, c'est l'entrée en 6^{ème} ; pour Victor, c'est l'année de 5^{ème} (« et depuis, je n'aime plus lire les romans ») ; pour Lucie, c'est la

⁶²⁵ L'élève cite des bandes dessinées.

⁶²⁶ Elève citée dans les annexes.

disparition de ses deux grands-pères ; Antoine⁶²⁷ évoque l'attrirance pour d'autres loisirs, et Eliott ne donne pas d'explication. Eliott et Victor constituent un cas particulier : passionnés par l'Histoire, ils attendent des livres de nouvelles connaissances, et, en ce sens, manifestent une curiosité intellectuelle qui les rendra relativement réceptifs à l'étude d'un classique, étude qu'ils aborderont néanmoins de façon très distante, fonctionnelle. Ces deux élèves ont visiblement intériorisé dans leur famille une conception positive de la culture. Invité à choisir au CDI un ouvrage dont la lecture pourrait le tenter, Victor retient un recueil de Victor Hugo : « parce que c'est Victor Hugo, explique-t-il à la classe, c'est un grand auteur, donc, c'est forcément bien ». Ces cinq élèves ont une identité de lecteur qui est comme assoupie. Leur subjectivité lectrice fonctionne au ralenti, ce qui ne les empêche pas d'adopter une posture de bonne volonté.

On citera ici Lucie :

J'ai jamais vraiment aimé lire, mais mes meilleurs souvenirs de lecture, c'était quand mon grand-père m'a lu mes premiers livres illustrés. Il adorait lire et aimait me faire partager sa passion. Le premier livre qu'il m'a lu (en tout cas de ce que je me souviens) était *Martine à l'école*. J'ai toujours ce livre d'ailleurs. Il m'avait vraiment captivée. Ensuite, j'ai commencé à lire toute seule. Ma mère m'avait abonnée au magazine « J'aime lire » mais cela était beaucoup moins intéressant pour moi. Ce qu'il y a de drôle dans mon histoire, c'est qu'après, c'est moi qui faisais la lecture à mon autre grand-père, qui, lui, ne savait pas lire le français. Il ne comprenait pas, mais ça me faisait plaisir. Après qu'ils nous aient quittés, j'ai cessé de lire par plaisir. Jusqu'en classe de CM2, où là, un livre que je devais lire pour un devoir m'a redonné goût à la lecture : *La Rivière à l'envers*, le premier tome que je devais lire à la base sous la contrainte, est devenu un plaisir. J'ai lu le tome deux cette fois-ci de mon plein gré. Puis, ce même professeur qui avait remarqué que ce livre m'avait plu, m'a conseillé *Les Orangers de Versailles*. Il est totalement différent, mais j'ai bien aimé. Mais je n'ai jamais lu énormément car la moindre phrase, ou le moindre mot, me faisait penser à mon grand-père. Mais bon, je me force souvent à lire des livres, longs, même parfois très longs comme *Dracula* de Bram Stoker. Il est très dur à lire mais l'histoire me plaisait, alors je continuais. Le dernier livre que j'ai lu au collège est *No et moi*, un livre très bien écrit pour moi, où les sentiments de la jeune fille sont bien décrits. Ma mère étant au courant de ma réticence à lire des romans, à cause de mes souvenirs, m'achète souvent des magazines pour adolescents. Des choses faciles à lire mais qui me tiennent quand même au courant de la réalité du monde.

Lucie présente ensuite deux dessins : le premier la représente « plus jeune, en train de lire » et le second est un portrait de son grand-père « ne parlant pas français ».

On distingue dans cet écrit l'importance de la lecture « offerte » par l'un des grands-pères. Le rôle de la mère est différent, elle incite mais ne lit pas elle-même à sa fille. Une nouvelle situation de communication se crée : l'enfant devient « passeur » en faisant la lecture à son second grand-père. Le décès des deux aïeuls crée une situation

⁶²⁷ Elève citée dans les annexes.

difficile et traumatisante. La jeune fille ici fait aussi allusion à sa situation de petite fille d'immigré.

On voit dans l'écrit de cette adolescente qu'il y a bien eu un « avènement » de lectrice et qu'elle a fait l'expérience, à l'école primaire, de lectures marquantes. Le plaisir fugitivement apparu s'est ensuite visiblement effacé, sans doute sous l'effet de difficultés scolaires.

La stratégie mise en place auprès de ces élèves est de les aider à trouver de nouvelles lectures évènements et à renouer avec les émotions de l'enfance. Nous nous attachons alors particulièrement à les aider à trouver une lecture cursive qui les séduise et les captive.

4.3 Des élèves à la recherche de mots pour dire leurs lectures

C'est le cas de Mélanie :

J'ai lu beaucoup de livres, mais seulement deux m'ont vraiment plu.

Au collège, on m'a demandé de lire *La Rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat et j'ai bien aimé ce livre, mais sans plus. J'ai aussi lu *Cabot-Caboche* de Daniel Pennac et je n'ai pas trop accroché. J'ai également lu *No et Moi*, j'ai beaucoup aimé (de Delphine de Vigan) et *Les dents de la Nuit* de S. Cohen-Scall, ce sont des petites nouvelles vampiriques mais je n'ai pas beaucoup aimé.

J'ai énormément aimé *Harry Potter et les reliques de la mort* de J.K. Rowling car je suis fan d'Harry Potter, j'aime beaucoup l'histoire. Le deuxième livre que j'ai beaucoup aimé est *Le Journal d'un vampire* de L.J. Smith, j'aime les histoires de vampires.

Mon livre idéal serait une histoire qui se passe l'hiver à la montagne, qu'il y ait de l'amour et que les personnages soient des jeunes qui sont au lycée comme nous. Il faudrait qu'il y ait des vampires et des loups garous, un peu comme dans *Twilight*.

Les écrits de ces élèves sont souvent très courts. Le plaisir de lire affleure, fugitivement.

Le verbe « aimer », qui revient sept fois, semble concentrer toutes les émotions intenses ressenties par l'adolescente. L'élève amorce une description de ses goûts : littérature contemporaine, littérature fantastique. Elle n'explique pas les raisons de ses goûts ou de ses aversions. La rédaction de l'autobiographie de lecteur est un exercice difficile pour ces élèves, confrontés à des difficultés d'expression. Ils souffrent souvent en classe de seconde d'une « triple peine », le mot peine étant à prendre dans le sens de « tourment », et dans celui de « punition ». La première est de ne pas avoir de pratique de la lecture très développée, faute peut-être d'avoir rencontré des lectures évènements attisant leur curiosité. Ces élèves aimeraient potentiellement développer leur pratique, car ils ont en mémoire quelques souvenirs de lecture très heureux, mais cela n'a pas encore pu se produire. La deuxième est un rapport difficile à l'expression, qui va rendre d'autant plus compliqué l'accès à des œuvres complexes. La troisième peine vient des

devoirs demandés en classe de seconde : l'analyse littéraire, la rédaction de dissertations ou d'écrits d'invention soulignent encore plus leurs difficultés d'expression⁶²⁸. Au fil de l'année, ces élèves renoncent souvent à s'investir dans le cours de français.

4.4 Des lycéens lecteurs pris dans la lumière éblouissante des lectures évènements

Le troisième groupe rassemble 12 élèves dont le parcours au collège a été marqué par un grand nombre de *lectures évènements*. Les habitudes familiales, sans être forcément absentes, ne sont pas toujours évoquées : ce qui semble importer à l'élève, au moment de cette rétrospective, c'est d'évoquer les pôles lumineux et inoubliables que représentent dans sa mémoire ces lectures marquantes, parfois très nombreuses. Cependant, si ces *lectures évènements* sont mentionnées, elles ne sont absolument pas décrites. Evoquer une relation à la lecture, ce sera, pour ces élèves, évoquer des lectures miroirs de soi, dans une écriture très auto-référencée. Des goûts se dessinent, une hiérarchie s'établit, en fonction de l'intensité des émotions ressenties. Le lecteur de cette autobiographie n'est pas pris en considération : nul désir de le convaincre ou de partager ces lectures. Nommer le titre, c'est évoquer pour soi-même un souvenir très vif. Chaque titre semble, à cet égard, avoir pour ces élèves une fonction performative.

C'est le cas d'Antoine, très représentatif de cette catégorie de lecteurs :

Mes premières lectures sont arrivées vers l'âge de 6 ans quand j'ai su lire vraiment. Je lisais, je me rappelle très bien *Franklin*, un livre qui parle des aventures d'une tortue et de ses amis. Cette série de livres est écrite par Pauline Bourgeois et par Brenda Clark. Ensuite, je m'étais abonné à *J'aime lire*, un magazine pour les enfants d'environ 8 ans, je recevais donc mon magazine toutes les semaines, j'y trouvais des histoires courtes, des nouvelles qui étaient très bien, on y trouvait aussi des jeux. Je lisais aussi bien sur les textes que l'on nous donnait en classe mais la plupart du temps, ils ne me passionnaient pas. Une étape importante dans mes lectures a été le premier tome d'*Harry Potter*. J'ai littéralement dévoré ce livre. L'histoire et la façon dont ce livre est écrit m'a extrêmement plu, malgré ses 300 pages. J'étais tellement passionné par la lecture, je crois que je l'ai fini en même pas trois jours, ce qui n'était pas une habitude pour moi jusque-là, je mettais plutôt une semaine pour finir un livre. J'ai donc après cette lecture tout de suite voulu acheter les autres tomes, que j'ai trouvés bien évidemment eux aussi formidables. Pour moi, lire est un grand plaisir, je trouve dans les livres mes réponses à mes questions et surtout j'enrichis mon vocabulaire, lire pour moi me fait du bien, je passe des moments calmes, être plongé dans une lecture, il n'y a rien de mieux, vivre le livre, se croire à la place des personnages est une sensation que j'apprécie et que l'on ne retrouve pas dans le cinéma ou le théâtre je trouve. Donc, pour moi lire est très important. Il n'y a pas beaucoup de livres qui m'ont déçu, il y en a malgré tout un, comme une collection dont je ne me souviens plus du nom mais qui m'avait énormément déçu, les histoires étaient mal construites, mal écrites et inintéressantes. J'aime bien à peu près tous les genres de livres mais j'ai quand même deux types de livres que j'affectionne tout particulièrement. J'aime les romans policiers, c'est à peu près un tiers de mes lectures, tout ce qui est livre avec suspense, enquêtes, etc. Dans ce type de livres, j'aime beaucoup l'auteur Mary Higgins Clark. J'aime aussi le type fantastique, les histoires futuristes. Dans ce type de livre,

⁶²⁸ Fanny Renard, *Les Lycéens et la lecture, Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, PUR, coll. Paideia, 2011

Eragon de Christopher Paolini m'a énormément plu. Il y a aussi des types de livres que je n'aime pas, je pense aux livres romantiques, je trouve que ces livres n'ont pas un grand intérêt, il n'y a pas vraiment d'histoire racontée, ou elle est toujours écrite de la même façon. J'ai également eu des lectures assez pénibles car très compliquées à comprendre par exemple *20 000 lieues sous les mers*, livre de Victor Hugo (sic) qui m'a certes beaucoup plu mais qui a également été une lecture assez pénible car il y avait beaucoup de mots compliqués que je ne connaissais pas, je me sentais donc obligé de regarder à chaque fois la définition du mot pour pouvoir continuer ma lecture tout en comprenant le sens, ce qui est assez déconcertant car on sort facilement de la lecture. Parfois certains professeurs de français, entre autres, donnaient des histoires du manuel à lire pour le lendemain en pensant que pour moi c'était une punition alors que bien au contraire, je lisais ces histoires avec beaucoup d'intérêt. Il y a une série de livres en particulier que j'ai complètement dévorée, c'est *La cabane magique*, je lisais plusieurs tomes par semaine. Dès que je rentrais chez moi, je me mettais à lire ce livre, c'était devenu une passion. Je trouvais ces aventures extraordinaires, je m'imprégnais de l'histoire, des personnages, j'ai toute la collection de ce livre, ce sont des livres que je relisais sans souci. J'ai dû relire chaque tome au moins trois fois, je ne me suis jamais lassé de ces livres, cette collection est toute mon enfance en tant que lecteur. J'ai aussi lu plusieurs tomes d'une autre collection de livres que j'ai adorés, c'est *Cherub* qui est l'histoire du camp où l'on forme des jeunes agents. Ces livres m'ont énormément plu. Quand je lis un livre, c'est une sensation agréable, d'évasion. Mon livre idéal serait un livre où on trouve des enquêtes et où, en même temps on est dans l'irréel, une histoire où l'on peut facilement s'identifier avec beaucoup de rebondissements mais facile de compréhension.

On note dans cet écrit le vocabulaire de l'absorption, les nombreuses hyperboles qui décrivent la frénésie et le rythme intense des lectures (« dévoré », « passionné », « adoré »), les adverbes d'intensité « extrêmement », « énormément ») qui disent tantôt l'adhésion, tantôt le rejet.

On a l'impression que ces lectures boulimiques, consommées de façon compulsive, sont revécues comme des concentrés d'émotions arrachées au temps. D'ailleurs on passe très vite, dans ce texte, de l'autobiographie à l'autoportrait : l'élève utilise cet écrit comme tremplin pour offrir un reflet démultiplié de son identité.

Le jeune lecteur connaît bien ses goûts et les sensations que lui procure la lecture : enrichissement, réponses à des questions, moment de calme, identification aux personnages, imprégnation dans l'histoire racontée, sentiment d'évasion... Tout ralentissement est vécu comme une source de frustration. Ce lycéen évoque une adhésion complète aux livres lus.

Dans ce groupe, une gradation se dessine, qui irait de l'élève citant des références sans autre forme de précision à celui qui cite des références tout en les accompagnant d'un discours sur soi, sur les retentissements de la lecture sur soi. Plus les *lectures évènements* ont été nombreuses, plus ces élèves affirment nettement leurs goûts et ont recours à des catégories littéraires pour classer les titres qu'ils aiment : dans ce cas, ils inscrivent davantage leurs souvenirs dans une chronologie. La multitude des titres « fétiches » leur permet d'écrire les étapes de leur histoire.

Ils développent parfois un éloge de la lecture, éloge qui vaut avant tout pour eux-mêmes. Les références sont des miroirs de soi, miroirs qu'ils ne tendent pas à autrui.

Ces lectures constituent une réserve d'émotions dont la quantité varie selon les lecteurs. Tous donnent cependant l'impression d'avoir traversé un miroir, et se présentent comme des initiés.

Au seuil de leur année de seconde, il n'est pas question de s'immiscer dans ce territoire intime et symbolique. On se souvient des mises en garde de René Diatkine : « Rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, intrusion indélicate dans un espace où tout est particulièrement fragile »⁶²⁹. Michèle Petit rappelle, quant à elle, à quel point les élèves sont réticents à parler des grandes émotions liées à leurs lectures, et écrit :

Il y a probablement une contradiction irrémédiable entre la dimension clandestine, rebelle, éminemment intime de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe, dans cet espace transparent, sous le regard des autres. Entre la rêverie d'un enfant construisant un sens, et la soumission à la lettre⁶³⁰.

Nous avons tenté d'aider ces élèves à prendre conscience de leur bibliothèque intérieure et de la richesse émotionnelle qui les constitue. Il leur a été demandé par exemple de représenter dans leur carnet de lecture, sous la forme d'un dessin, d'une photo, d'une illustration de leur choix, l'une ou plusieurs de ces lectures marquantes. Lors de l'entretien, nous avons valorisé toutes ces lectures.

Paradoxalement, c'est parmi ces lycéens que l'on trouve le plus d'hostilité à étudier une œuvre classique d'accès difficile. Tout se passe comme si ces élèves, parfois grands lecteurs, redoutaient de perdre leur identité de lecteur, d'altérer leurs émotions. Ce sont eux qui s'emporent le plus vigoureusement contre l'ennui que représente la lecture d'un classique. On trouve souvent dans cette situation des garçons.

4.5 Des lycéens lecteurs animés par le désir d'entraîner autrui dans le sillage de leurs lectures

Ce dernier groupe rassemble, dans cette classe B, onze lycéens. Ces élèves, comme dans la situation précédente ont dans la plupart des cas, un riche passé, marqué par plusieurs, voire de nombreuses *lectures événements*. Mais on trouve également dans ce

⁶²⁹ Diatkine R., Bonnafé M., Roy J., Brandao C., Camus C, *Les jeunes enfants et les livres*, Psychiatrie de l'enfant, volume XXIX.

⁶³⁰ Petit M., *Eloge de la lecture, op. cit.*, page 132.

groupe des élèves qui sont se sont récemment convertis aux plaisirs de la lecture, grâce à des lectures évènements découvertes au collège. À la différence des élèves cités précédemment, tout leur écrit est tourné vers autrui. Ils veillent, par exemple, à présenter un résumé des textes marquants, ils adoptent un discours argumentatif, qui évalue, vante les qualités des ouvrages cités, incite à les lire. C'est le cas dans l'écrit de Claire :

Mes premières lectures ont commencé lorsque j'étais au CM2, ce n'étaient guère de longs romans. J'aimais de ce temps, tout ce qui venait de la lecture japonaise, ce furent donc les *Mangas*. Ma première série fut *Othello* par Satomi Ikezawa, cette dernière composée de sept tomes m'a occupée durant pratiquement toute l'année. Puis, j'ai voulu voir d'autres types de *Mangas*, avec diverses histoires d'amour ou de vampires.

Arrivée en sixième, j'ai arrêté de lire à part les lectures de cours. Ces dernières n'ont pas été intéressantes, lorsque je lisais, c'était comme si c'était un calvaire, pour moi, les histoires étaient trop insipides, mais je devais tout de même les lire, je pense que les pires de toutes en 6^{ème} furent *La Lettre déchirée* de Ella Balaret, *l'Odyssee* par Homère, et *Nefertiti*, Reine d'Egypte par Viviane Koenig. Heureusement, aussi, qu'il y a eu les plus agréables, par exemple *La Sixième* de Susie Morgenstern, *Poil de Carotte* par Jules Renard, et enfin *Mathilda*, et *Coup de gigot* de Roald Dahl.

En cinquième, un livre m'a beaucoup fait réfléchir sur l'évolution future de nos lectures, de plus en plus de livres peuvent se lire virtuellement, mais où alors passe le plaisir de toucher du papier entre ses doigts ? Si je peux ça, maintenant, c'est grâce à *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury ; cette année-là m'a fait aussi découvrir le théâtre avec *Les Fourberies de Scapin* de Molière. Puis, il y a eu les lectures cursives qui n'ont pas apporté un grand intérêt à la suite de ma jeune vie..

Puis, pour occuper mon été, deux lectures de styles différents, l'une, un roman policier s'intitulant *Petit crime et sac à main* de Dorothy Howell. C'est un livre qui mélange la passion entre un homme riche et une femme endettée qui se révèle être trop curieuse...Puis, l'œuvre qui m'a bouleversée à en verser des larmes : *Vilaine* de Constance Bricoe. L'histoire d'une petite fille au début, qui est battue et mal aimée par sa mère, mais on peut lire son renouveau en tant que femme persévérante, prête à tout pour prouver à sa mère qu'elle n'est pas aussi nulle, naïve qu'elle le disait. Grâce à cette autobiographie, j'ai pris conscience que le monde n'était pas si joyeux, si rempli de gaieté pour tous, mais qu'il était aussi noir de méchanceté...Ce livre, je l'ai recommandé à tout mon entourage susceptible d'avoir des ressentis. La 4^{ème} est arrivée, avec un professeur plein de ressources, qui nous a fait découvrir diverses variétés de lectures. Je crois bien que ce fut la seule année où j'ai pu dévorer les œuvres données ! Il y a eu l'effroyable *Le Horla* de Guy de Maupassant, la trépidante histoire de Annie Jay, *Complot à Versailles*, le bouleversant *Journal* d'Anne Frank que j'ai relu dernièrement, les incroyables nouvelles de Dino Buzzati dans *Le K*, dont ma préférée *Le veston ensorcelé*, et enfin l'extraordinaire Arsène Lupin, *Gentleman cambrioleur* de Maurice Leblanc. Est revenu l'été, avec deux nouvelles lectures plus féminines, plus à l'eau-de-rose mais aussi comme je les préfère, c'est-à-dire avec des aventures. Il y a eu *Prada et préjugés* avec son étrange retour au XIX^e siècle dans un ravissant château, et tout cela à cause d'une magnifique paire d'escarpins rouges Prada ! Il y a eu aussi *For Ever*, de Carol Higgins Clark qui est un ravissant roman comportant plusieurs histoires qui se rejoignent pour faire la fin. C'était la première fois que je lisais un tel livre, il fallait bien mémoriser les personnages et les chapitres qui les concernent, pour pouvoir bien comprendre. Lors de mon année de 3^{ème}, j'ai pu voir l'Histoire et le Français en même temps, ce qui m'a énormément plu, surtout sur un sujet aussi poignant : la première guerre mondiale, grâce à un recueil de lettres : *Paroles de Poilus*. Nous avons aussi étudié *Le Singe de Buffon* de Bazire et Talamon. Cela m'a étonnée qu'il y ait un écrivain pour écrire ce roman, je ne pensais pas que cela était possible. J'ai lu aussi *Balzac et la petite tailleuse chinoise* par Dai Sijie, ce fut une lecture très particulière, elle se rapportait à la Chine du temps de Mao Zedong, j'ai alors pu découvrir une culture différente, celle du régime totalitaire du président communiste. Dans mon registre, il y a eu encore deux dernières lectures assez difficiles à lire : *Un Cœur simple* de Gustave Flaubert. Il fut difficile, car le professeur a sûrement dû rester trop longtemps sur ce chapitre, sinon, je l'aurais aimé. Puis, *Le Livre de ma mère* par Albert Cohen. Et enfin, mon tout dernier livre fut une pièce de théâtre par Jean Anouilh, reprise de Sophocle : la célèbre *Antigone*.

Mais je rêve d'un livre qui soit un recueil de toutes les rencontres de ceux qui s'aiment plus que tout, où l'on lirait toutes leurs émotions. Un livre rêvé...

Nous observons dans l'écrit de Claire que l'identification de goûts va de pair avec l'analyse des retentissements de la lecture sur soi. Elle dévoile une capacité de recul et de décentrement face à ses lectures : « j'ai pris conscience », « un livre m'a beaucoup fait réfléchir ». La jeune fille révèle par ailleurs son lien à autrui, la sociabilité générée par la lecture : « Ce livre, je l'ai recommandé à tout mon entourage susceptible d'avoir des ressentis ».

Elle prend en compte le destinataire de son écrit, en offrant de rapides résumés incitatifs des lectures préférées. La *disponibilité au dépaysement* est présente à diverses reprises : variété des styles de lectures, plaisir d'avoir découvert dans le cadre scolaire « diverses variétés de lectures », expression de l'étonnement et de la curiosité : « Cela m'a étonnée qu'il y ait un écrivain pour écrire ce roman, je ne pensais pas que cela était possible », acceptation de la difficulté.

Nous avons donc observé dans ces onze écrits, une *disponibilité au dépaysement*, alors que seuls quatre élèves du groupe précédent la manifestent, et aucun dans les deux premiers groupes. C'est pourquoi, dans la communauté de lecteurs que constitue la classe, nous prendrons particulièrement appui sur ces lycéens.

Ainsi, il nous semble que cette enquête pose nettement la question de l'uniformité du discours de l'enseignant face à une classe. La stratégie pédagogique doit-elle être la même pour des adolescents en rupture avec la lecture (environ 10 % des élèves de notre échantillon), et pour lesquels l'entrée dans une œuvre patrimoniale représente un effort surhumain ? Pour des lycéens dont la subjectivité lectrice est ralentie par un manque de lectures marquantes ? Pour des adolescents qui manquent d'outils verbaux pour tisser entre eux les éléments de leur culture ? Pour ceux qui sont habités par de grandes émotions de lecteurs qu'ils redoutent de perdre ? Et enfin, pour ceux qui semblent le plus enclins à s'ouvrir à de nouvelles pratiques de lectures ? L'entretien individualisé au cours duquel l'enseignant peut prodiguer des conseils, reconnaître le chemin parcouru, encourager, écouter les difficultés, et proposer un parcours personnel de lecture, s'est avéré très précieux.

4.6 Activités proposées aux élèves

Nous choisissons donc de restituer les autobiographies de lecteurs à leurs auteurs en attribuant à chacun des tâches différentes, après avoir proposé aux élèves une synthèse de leurs écrits, et une réflexion sur les notions de bibliothèque intérieure, de culture, de classique, de patrimoine. Nous les invitons, à la suite de ce travail, à dessiner ou à écrire leur autoportrait de lecteur.

Les trois premiers groupes ont des travaux identiques à accomplir, car il s'agit pour chacun d'eux, dans un premier temps, de prendre ou de reprendre contact avec la littérature et avec les « objets-livres » qui la transmettent. Nous pouvons, par exemple, leur proposer la consigne suivante :

Empruntez au CDI un ouvrage que vous ne connaissez pas mais dont la lecture vous tente (par sa couverture, son titre, l'auteur, la quatrième de couverture..) expliquez votre choix en quelques mots ! (carnet de lecture)

Nous choisissons d'aider ces élèves à trouver, dans la liste des lectures cursives, l'ouvrage qui, à ce moment de leur scolarité, serait susceptible de leur plaire le plus. Nous abordons les lectures des élèves du quatrième groupe par le détour. L'objectif prioritaire est de leur faire prendre conscience de la richesse émotionnelle de leurs souvenirs de lecture. Progressivement, nous les amenons vers des univers nouveaux. Nous postulons que c'est en leur laissant la possibilité d'exprimer leurs goûts et leurs dégoûts qu'ils prendront en compte le goût des autres. L'une des tâches à accomplir peut être la suivante :

Choisissez dans un roman que vous avez beaucoup aimé une illustration (photo, dessin ou autre...), ou un extrait qui vous plaît particulièrement, et qui, selon vous, pourrait donner envie de lire ce livre. Justifiez votre choix en quelques mots dans votre carnet de lecture.

Les élèves du cinquième groupe, « disponibles » au dépaysement, sont les appuis dans la communauté de lecteurs constituée par la classe. Nous leur demandons de prendre la parole, de présenter de façon argumentée une lecture à la classe. Nous créons, grâce à la parole de ces élèves souvent discrets, une dynamique positive. Nous leur proposons par exemple de présenter à la classe un titre dont ils ont fait l'éloge dans leur autobiographie :

Pourriez-vous présenter ...à la classe : quelques mots de résumé et trois bonnes raisons de le découvrir !

Synthèse et conclusions

Cette enquête, nourrie d'observations faites au cours de plusieurs années, nous a donc permis d'observer les résultats suivants :

Nous avons tout d'abord été conduite à nuancer le rôle de l'habitus familial.

Il est vrai que la famille joue un rôle important en offrant des modèles de lecteurs, des incitations, une familiarité avec l'objet livre et avec les lieux consacrés à la lecture ; les lectures menées par les élèves dans leurs premières années leur offrent surtout une réserve d'émotions et de sensations reliées à des souvenirs enfantins : la mémoire et le corps sont habités par des échos de ces premières lectures. Mais on peut avoir une famille tournée vers la lecture et perdre pourtant le goût de lire durant sa scolarité. On peut aussi être faiblement incité par l'environnement familial, et cependant connaître de très grands événements de lecture qui attisent le désir de lire. L'habitus familial ne suffit pas, en tout cas, à créer chez les lycéens une *disponibilité au dépaysement*, même s'il est vrai que ceux dont la famille a une représentation positive de la culture littéraire et de l'Institution scolaire seront plus enclins que les autres à accorder leur confiance à l'enseignant qui leur impose l'étude d'un classique.

Les années propres à la préadolescence, correspondant aux années de collège, nous ont paru déterminantes.

Le collège marque une transition, et il est parfois à l'origine du déclin de la lecture : exercices contraints, contrôles sur les lectures, lectures imposées. Cependant les passeurs, quand ils parviennent à remplir leur objectif, bénéficient d'une reconnaissance particulière de la part des jeunes lecteurs. Ces derniers retiennent la qualité d'un conseil personnalisé, les encouragements individualisés, le choix judicieux des titres proposés à la classe. Ce sont surtout les qualités humaines du passeur, sa capacité à aider l'apprenti lecteur, plus que ses capacités professionnelles qui sont soulignées par l'élève.

Malgré les bémols évoqués plus haut, on observe que de très nombreux élèves évoquent des *lectures événements* pendant ces années, lectures qui transcendent les clivages entre lecture privée et lecture scolaire, culture savante, et culture divertissante. Cela correspond, nous semble-t-il, à l'introduction des lectures cursives au collège depuis 1996.

Parmi ces *lectures évènements*, on trouve certes les titres phares de la littérature pour la jeunesse, et notamment des séries, mais aussi de nombreux classiques et de nombreux ouvrages contemporains s'adressant prioritairement aux adultes.

Les *lectures évènements* lors des années de collège sont présentées avec un éclat particulier, sans doute du fait qu'elles sont récentes, mais aussi parce qu'elles sont liées à une prise d'autonomie, et à l'affirmation d'une personnalité. Certaines de ces lectures s'assimilent, pour un certain nombre d'élèves, à un véritable *avènement* en tant que lecteur pendant ces années au cours desquelles se construit leur identité.

Nous observons que tous les élèves qui manifestent une disponibilité au dépaysement ont vécu au moins une *lecture évènement* durant les années de primaire ou de collège. La *lecture évènement* produit des émotions intenses que l'élève a envie de revivre : elle attise donc sa curiosité, même si dans un premier temps, cette curiosité est tournée vers des lectures identiques. Elle crée donc un appétit de lecture. Elle insère dans une communauté de lecteurs : si elle a été proposée dans le cadre scolaire, elle dessine une place à l'élève, le met en confiance. Enfin, elle prédispose au partage, car l'élève a envie de partager son secret, comme le remarque Annie Rouxel⁶³¹. L'élève devient sans doute plus réceptif au dialogue sur les livres, dialogue dont il a envie de s'emparer à son tour.

De plus, une autre observation nous paraît intéressante et rejoint certaines des conclusions toujours actuelles de Christian Baudelot et de son équipe : ces autobiographies font apparaître la « grande vitalité de la lecture ordinaire⁶³² » des collégiens, dont certains lisent énormément. Une écrasante majorité d'élèves a vécu des *lectures évènements* pendant les années de collège. Cela n'a pas été le cas pour seulement 13 élèves sur 69 élèves, correspondant à deux classes de seconde consultées en 2012.

On rappellera, par ailleurs, deux points qui nous semblent notables :

Tous les élèves qui manifestent une *disponibilité au dépaysement* ont vécu des *lectures évènements* importantes au collège. Il nous semble que les émotions intenses vécues à ces occasions peuvent être un levier pour conduire les élèves vers des univers nouveaux et plus arides.

Inversement, tous les élèves qui ont vécu des *lectures évènements* ne manifestent pas une disponibilité au dépaysement. Le professeur de seconde se retrouve face à une

⁶³¹ Rouxel A., - « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », in *Le sujet lecteur*, op. cité, p. 139.

⁶³² Baudelot C. et alii, *Et pourtant ils lisent*, op. cit., p. 243.

importante proportion d'élèves qu'il s'agit de persuader de l'intérêt d'entrer dans des textes littéraires éloignés de leurs goûts.

De plus, si les élèves ont très majoritairement vécu des *lectures évènements* au collège, si les références sont globalement les mêmes, en revanche une inégalité se fait jour entre ceux qui adoptent un métadiscours sur leurs lectures, tourné vers autrui, et ceux qui ne le font pas.

Nous pensons donc que l'appropriation d'œuvres littéraires en seconde sera très difficile, si l'élève n'a jamais connu de *lecture événement*, au cours de laquelle il s'est senti et éprouvé comme un véritable sujet lecteur, donnant du sens à l'activité de lecture. Il risque de rester à la périphérie des textes étudiés, à l'extérieur ou en bordure de cette culture patrimoniale que l'on essaie de lui transmettre au lycée (sauf si c'est précisément l'œuvre étudiée qui crée un « dé clic »). Il pourra acquérir au mieux pendant ces années de lycée une certaine culture savante, un « capital » de connaissances, mais il y a de fortes chances qu'il cesse de lire en quittant le lycée. S'il « advient » par la suite à la lecture, ce sera par d'autres voies que par celles que lui propose l'école. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important d'écouter attentivement, au début de l'année de seconde, les silences des élèves : l'absence de *lecture événement* dans un écrit remémoratif peut être lue comme un signal par l'enseignant, qui peut encore aider l'élève à trouver des lectures décisives qui le feront naître à la lecture.

Nous avons par ailleurs constaté que la *disponibilité au dépaysement*, condition *sine qua non* selon nous pour que se produise le mouvement d'appropriation d'œuvres nouvelles, n'apparaît que dans 29 des 69 *autobiographies de lecteurs* analysées à la rentrée 2012. Ce résultat est à manier avec prudence, car on peut aussi imaginer que, parmi ceux qui semblent « disponibles », certains ont voulu faire plaisir au professeur qui lisait leur autobiographie. Et on peut bien sûr supposer que cette disponibilité ne s'est pas nécessairement exprimée à l'écrit. C'est un constat que nous avons également observé dans tous les écrits rétrospectifs demandés aux élèves, et qui transcende les différences entre « bons » et « moins bons » élèves, entre élèves socialement favorisés et élèves d'origine plus modeste.

Il nous semble donc que cette disponibilité doit être considérée comme une étape dans la construction du lecteur, qui progressivement se décentre, se tourne vers autrui.

C'est pourquoi, nous avons proposé de distinguer quatre temps qui entrent, nous semble-t-il, en correspondance avec la construction de soi :

Etape 1 : le temps de l'adhésion. Le lecteur identifie des lectures marquantes et les nomme. La force de certaines émotions l'empêche d'en dire plus. Il est parfois ébloui, c'est le cas dans les *lectures évènements*.

Etape 2 : le temps de la comparaison. Le lecteur identifie des lectures marquantes, les nomme et établit des liens et une correspondance mais aussi une distance entre le livre et lui.

Etape 3 : le temps de l'introspection. Le lecteur est à même d'analyser les retentissements de la lecture sur lui.

Etape 4 : le temps du dépaysement. Le lecteur se décentre, et s'ouvre à l'altérité et à des univers littéraires éloignés de ses univers de prédilection. Le désir de partage accompagne ces différentes étapes.

Nous pensons que ces étapes entrent en correspondance avec le développement de l'adolescent, qui est progressivement capable de se décentrer, de sortir de soi et de se tourner vers autrui.

Cependant, nous avons observé une nette différence entre deux grandes catégories d'élèves : les uns égrainent les lectures sans les commenter, les autres accompagnent leur remémoration d'un métadiscours dans lequel se lisent en strates les différentes étapes identifiées ci-dessus.

Nous constatons que pour une assez forte proportion d'élèves, l'absence de métadiscours ne coïncide pas avec les preuves de maturité qu'offrent par ailleurs les titres cités : nous en déduisons qu'un certain nombre d'élèves arrivent en début d'année de seconde moins avec un déficit de références ou d'expériences de lectures heureuses, qu'avec une expression défectueuse pour décrire ce passé et cette identité de lecteur.

Parmi les élèves qui pratiquent ce métadiscours, certains endossent clairement une posture d'héritiers, notamment dans les classes européennes.

Sur ce point nous rejoignons le jugement de Christian Baudelot *et alii*, qui conforte des résultats de certains de ses prédécesseurs :

Sous l'impulsion de l'historien Roger Chartier et à la suite de Michel de Certeau, les sociologues qui étudient la lecture font l'hypothèse que les différents groupes sociaux se distinguent moins les uns des autres par des auteurs ou des titres qu'ils seraient seuls à lire, que par un mode d'appropriation particulier des mêmes textes et des mêmes écrivains. Un patrimoine culturel commun circulerait dans différents groupes sociaux. C'est dans l'appropriation sociale et culturelle des mêmes éléments de ce patrimoine, c'est-à-dire dans la mise en œuvre de dispositions et de postures socialement constituées pour le choisir, le lire et le comprendre, que

résiderait le principe des différences de consommation d'auteurs, de livres ou de textes plutôt que dans le contenu social et culturel du texte lui-même.⁶³³

S'inscrire dans un discours sur les livres fait partie des « dispositions et postures socialement constituées », et nous avons bien vu que les élèves socialement plus favorisés s'emparaient très facilement de ce discours.

Il n'est pas étonnant de constater que *la disponibilité au dépaysement* se trouve essentiellement dans les écrits des élèves qui présentent ce métadiscours sur les lectures. En effet, un tel discours est à la fois révélateur d'un mouvement intérieur vers l'autre, sa conséquence et peut-être la condition de cette *disponibilité au dépaysement*.

Nous observons que plus le métadiscours est étoffé, et notamment plus il est tourné vers autrui, plus la *disponibilité au dépaysement* est présente et importante.

Ce métadiscours est le creuset dans lequel elle peut se construire : c'est dans, et par, ce discours que le lecteur peut nommer ses goûts mais aussi ses aversions littéraires. Il peut créer des espaces entre soi et ses lectures et nommer l'altérité, les différences, ses incompréhensions, ses difficultés. Il peut enfin prendre parti, s'affirmer, exister. Ce que révèlent surtout ces autobiographies, c'est que la culture est aussi, et peut-être surtout, un discours sur la culture, et que la transmission de ce discours est peut-être insuffisamment prise en charge par l'école.

Des élèves sont mis en échec, non pas par manque de maturité ou de curiosité, mais parce qu'ils manquent de mots pour accueillir l'altérité culturelle. Ils sont confrontés à des textes radicalement étrangers à leurs univers, sans pouvoir nommer ce qui les en sépare. Il nous semble qu'il est une démarche peu pratiquée dans le secondaire, c'est celle qui consisterait à nommer l'altérité, à identifier les difficultés à entrer dans des œuvres difficiles, en particulier les œuvres classiques. Comment se passe pour un élève sa rencontre avec un texte qui lui est *a priori* hermétique ? Comment s'expriment son étonnement, son rejet ? En quoi ses habitudes de lecture sont-elles déstabilisées ? Pour que cela soit possible, il faut parallèlement que l'élève ait pris conscience de son identité de lecteur.

Un point extrêmement positif nous a frappée à chaque fois que nous avons demandé aux élèves de réfléchir à leur mémoire de lecteur :

⁶³³ Baudelot et alii, *Et pourtant ils lisent, op. cit.*, p. 242.

De tels dispositifs créent une atmosphère de confiance et de reconnaissance mutuelle entre l'enseignant et ses élèves, sur un plan qui est celui du rapport à la lecture, et non du rapport aux savoirs sur les livres. Ils permettent, par ailleurs, à l'élève de faire une halte dans son parcours de lecteur, à un moment délicat de sa scolarité. De ce point de vue, la disparition dans les programmes de seconde de l'objet d'étude « lire, écrire, publier » est infiniment regrettable : en effet, il offrait en début de seconde un socle à partir duquel pouvait s'organiser une réflexion sur les enjeux de la lecture et de la culture, et se construire une progression annuelle. On pourrait imaginer que de telles haltes se produisent à d'autres moments clés, sous d'autres formes bien sûr : au début du CP ou bien à la fin du CM2, à l'entrée en sixième, ou encore à la fin de la première. Remarquons que ce type de dispositif est très apprécié par les élèves, comme en témoigne l'évaluation faite par les élèves lors de l'une de ces expérimentations. Nous avons sollicité à deux reprises une évaluation des élèves sur ces dispositifs.

Un questionnaire anonyme est proposé aux 61 élèves de deux classes ayant composé en 2008 sur les sujets en forme d'inventaires ⁶³⁴ : « dans ma bibliothèque intérieure, il y a » et « quand je pense aux livres, je me souviens ». On observe (voir le tableau ci-dessous) que les élèves ont beaucoup aimé évoquer leurs souvenirs, une élève notant même à propos de l'exercice 1 : « Celui-là, je l'ai dévoré », une autre « J'ai adoré cet exercice ».

Sur les 61 élèves, 57 disent avoir apprécié ce travail. Parmi les quatre réponses négatives, une élève (une sur 61) note : « Je préfère rester discrète sur mes lectures personnelles », montrant que le sentiment d'intrusion n'est jamais loin dans ce type d'exercice, à manier avec « délicatesse ».

Sept élèves soulignent le plaisir rencontré à se remémorer de bons souvenirs : « Cela m'a fait revivre d'excellents souvenirs de lecture ». Un lycéen constate aussi que « cela apporte une sorte de nostalgie ».

Plusieurs lycéens expriment leur étonnement de constater le chemin parcouru : « On peut dire notre parcours de lecteur » ou encore « cela m'a étonné, je ne pensais pas mon parcours de lecteur aussi fourni. ». Parfois, certains signalent qu'ils ont pu retrouver une lecture fondatrice : « Cela m'a permis de me souvenir de mon attachement pour *La Mort en héritage* », écrit l'un d'entre eux. Un élève qui a « adoré » ce travail précise : « C'est ce qui m'appartient, ce que j'aime ». Plusieurs adolescents se

⁶³⁴ En 2008.

montrent très sensibles au fait que l'enseignant s'intéresse à eux : « J'ai pris conscience que mon professeur s'intéressait à nous et c'est plutôt rare surtout au lycée »/ « Notre professeur a pris du temps pour nous, elle n'était vraiment pas obligée »/ « La professeur a voulu donner envie aux élèves de lire et pour ma part elle a réussi, merci Madame, et connaître notre personnalité et nos goûts littéraires ».

On constate que 34 élèves seulement savent préciser ce que leur a apporté ce travail, alors que 22 ne répondent pas à la question, preuve qu'il aurait fallu prendre le temps de revenir avec les élèves sur leurs textes. 21 élèves, soit un tiers, ne discernent pas les objectifs du professeur, qui auraient dû être davantage explicités. Enfin, on observe la place tenue par l'interaction orale : 50 élèves ont apprécié le fait d'écouter les autres présenter un livre (à l'aide d'un dessin qui devait exprimer ce qu'ils avaient gardé de leur lecture) et 36 ont trouvé de la satisfaction à parler devant la classe, les autres trouvant l'exercice trop intimidant. Il nous semble donc que les propositions faites par plusieurs chercheurs, notamment par Annie Rouxel et par Jean-Louis Dufays, depuis plusieurs années déjà, sont très fécondes et de nature à faciliter l'entrée en seconde des élèves.

Avez-vous apprécié, ou non, les exercices proposés dans le devoir n°1	61 élèves
« Dans ma bibliothèque intérieure, il y a.. »	- OUI : 57 - NON : 4
« Quand je pense aux livres, je me souviens.. »	- OUI : 55 - NON : 5 - Absence de réponse : 1
Ecriture d'une scène de lecture	- OUI : 44 - NON : 13 - Absence de réponse : 4
Est-ce que le fait de réfléchir en ce début de seconde à votre parcours de lecteur, aux livres qui vous ont marqué(e), vous a apporté quelque chose ou non ?	- OUI : 34 - Faire un bilan des lectures : 17 - Plaisir de se souvenir, émotions, impressions : 7 - Cela incite à relire certains livres : 4 - M'a donné envie de lire : 4 - Mieux connaître les livres lus : 2 - NON : 5 - Absence de réponse : 22
Quels ont été à votre avis les objectifs du professeur en vous proposant ce travail ?	- Absence de réponse : 21 - Nous connaître plus : 12 - Nous donner envie de lire : 9 - Voir notre niveau : 4 - Nous faire découvrir la lecture autrement : 4 - Connaître notre genre de livres : 2 - Montrer que quelle que soit notre situation scolaire on peut aimer les livres : 3 - Nous faire remémorer des événements de la vie : 1. - Voir si on aimait les livres : 1 - Faire marcher notre mémoire : 1 - Nous faire lire des choses qu'on aime bien : 1 - Nous inciter à nous exprimer plus ouvertement sur une lecture : 1 - Montrer qu'on lit plus qu'on ne croit : 1
Avez-vous apprécié le fait de devoir présenter à la classe un livre ?	- OUI : 36 - NON : 20 - Absence de réponse : 5
Avez-vous apprécié écouter la présentation des autres ?	- OUI : 53 - NON : 2 - Absence de réponse : 6

En 2013, nous consultons nos deux classes de seconde sur l'intérêt qu'elles ont trouvé à rédiger leur autobiographie de lecteur.

Classe 1 (euro) : 33 élèves Classe 2 : 35	oui	non	Ne sait pas
Avez-vous aimé écrire votre autobiographie de lecteur ?	1 : 29 2 : 27	1 : 4 2 : 8	1 : 0 2 : 0
Est-ce que vous trouvez intéressant de faire le bilan de ses lectures et de son parcours de lecture en début de seconde ?	1 : 29 2 : 26	1 : 2 2 : 9	1 : 2 2 : 0
Cela vous a-t-il permis de mieux vous connaître ?	1 : 31 2 : 28	1 : 2 2 : 5	1 : 0 2 : 2
Avez-vous apprécié l'entretien individualisé avec le professeur ?	1 : 31 2 : 32	1 : 0 2 : 0	1 : 2 2 : 3
Recommandez-vous à votre professeur de proposer cette autobiographie à ses prochains élèves de seconde ?	1 : 31 2 : 27	1 : 2 2 : 4	1 : 0 2 : 4

Pour conclure ce premier chapitre de notre recherche empirique, visant à mieux connaître le rapport à la lecture des lycéens arrivant en seconde, nous présentons rapidement la réponse donnée par 105 élèves à la question suivante : « Quel sens donneriez-vous à l'expression s'approprier une œuvre littéraire ? ». Cette question a été posée à des élèves de trois classes à la rentrée scolaire 2010. Le sens de l'expression a été précisé oralement : s'approprier un bien, c'est le faire sien, c'est en faire sa propriété. La question a été également réexpliquée plus simplement : « à partir de quel moment considérez-vous que vous vous êtes approprié une œuvre littéraire, c'est-à-dire qu'elle vous appartient, qu'elle est à vous ? »

Cette question s'insère dans un questionnaire qui en comporte dix et qui a pour objectif de permettre à chacun de faire le bilan de ses lectures⁶³⁵. Le questionnaire est proposé aux élèves lors du deuxième cours de français, au lendemain de la rentrée scolaire. Ils disposent d'une heure pour y répondre.

On notera au préalable que :

- 6 élèves ont formulé une réponse obscure (non prise en compte dans le tableau)
- 10 élèves ont répondu par « c'est acheter le livre ».
- 11 élèves n'ont pas répondu.
- 28 élèves ont proposé plusieurs éléments de réponse.
- 55 élèves ont proposé un seul élément de réponse.

⁶³⁵ Ces classes n'ont pas rédigé d'autobiographie de lecteur .

Avant de présenter les réponses recueillies, notons trois éléments qui nous ont frappée :

Dans ces réponses, les élèves évoquent toutes les facettes de l'appropriation telle que nous avons pu la décrire dans le volet théorique de notre thèse. L'appropriation est pour ces jeunes lecteurs une expérience familière, qui ne demande qu'à se renouveler.

De plus, nous sommes sensible au fait que, pour une très forte proportion d'élèves, 80 sur 105, l'appropriation va de pair avec l'idée d'une intense expérience intérieure, qui confronte le lecteur à quelque chose d'essentiel en lui, qui peut aussi le transformer. Il y a, dans toute appropriation une reconnaissance de soi et déjà l'amorce possible d'une « désappropriation », au sens donné à ce mot à Ricœur.

Enfin, nous remarquons la place tenue par la lecture participative, qui rejoint tout ce que nous avons pu noter dans ce chapitre à propos des *lectures évènements*. Dans le tableau ci-dessous, figurent à droite les réponses des élèves, et à gauche les remarques qu'elles nous inspirent :

<p>Situer l'œuvre dans un ensemble culturel : 2</p>	<p>- Identifier ses caractéristiques formelles : 1 - Situer l'œuvre dans un contexte historique : 1</p>
<p>Transformer l'œuvre : 7</p> <p>Ces quelques réponses sont intéressantes par le lien que certaines établissent entre appropriation et recreation, avec la place laissée à la concrétisation imageante ; elles amorcent une réflexion sur la mémoire.</p>	<p>« écrire un livre » / « ce serait réécrire une œuvre littéraire à sa façon » / « on rentre dans le personnage, on imagine les lieux comme on voudrait qu'ils soient, on donne notre visage au livre, on le représente selon nos goûts » / « l'interpréter à notre manière puis pouvoir revoir cette œuvre en pensant, tel un film » / « le faire à sa manière » / « c'est pouvoir écrire de la même manière et dans le même genre que cette œuvre » / « c'est adapter l'histoire à soi-même ».</p>
<p>Connaître / mémoriser : 10</p> <p>L'appropriation a peu de rapport, pour les élèves avec la mémorisation de la lettre du texte. Cette mémorisation est tournée vers le plaisir sensible de sa « dégustation », et vers le dialogue avec autrui.</p>	<p>- Lire l'œuvre : 5 - Connaître son contenu : 5 « connaître, l'avoir étudiée, travaillée et pouvoir la raconter sans problème », « pouvoir résumer l'histoire du livre sans notes », « le lire, le déguster, le mémoriser », « l'apprendre » etc..</p>
<p>Comprendre, interpréter, déployer une compétence de lecture : 15</p> <p>On voit ici à quel point la compréhension est reliée à l'absorption du texte en soi (« avoir entièrement assimilé »), avec la reformulation subjective (« en parler comme de chez soi ») qui se tourne vers autrui, et avec un dialogue avec l'auteur.</p>	<p>- Comprendre : 4 « totalement comprendre cette œuvre » - Comprendre les intentions de l'auteur : 11 (parmi lesquels 3 élèves évoquent l'aptitude à savoir parler de l'œuvre) « comprendre pourquoi cette œuvre a été écrite », « comprendre toutes les facettes d'un livre : le fil de l'histoire ainsi que le message transmis », « la comprendre avec son message » / « dépasser le stade de la surface du papier et plonger en dessous de l'encre [...] savoir lire l'entre-ligne, l'étaler sans difficulté, en parler comme de chez soi » / « la comprendre totalement, savoir ce que l'auteur a voulu dire avec telle ou telle phrase » / « avoir</p>

	entièrement assimilé cette œuvre, avoir tout compris, pouvoir la résumer et donner envie à quelqu'un de la lire.. »
<p>Se laisser révéler/transformer par l'œuvre : 80</p> <p>L'appropriation permet une transformation de soi, à partir de ce que l'on est déjà : c'est ce que disent les 9 premières réponses.</p> <p>On est frappée ensuite par le nombre de réponses qui évoquent l'idée d'une reconnaissance de soi dans l'œuvre, d'une correspondance et un lien affectif très fort avec l'œuvre. Cette dernière est d'autant plus aimée qu'elle a répondu à une quête plus ou moins exprimée.</p> <p>Enfin, on remarque la place tenue par la lecture participative : se lisent les processus de projection et d'identification et, dans les dernières réponses, l'importance des émotions de lecture. Pour un nombre important d'élèves, l'appropriation repose avant tout sur une expérience de lecture intense, bouleversante.</p>	<p>Gagner quelque chose pour soi-même 9 :</p> <p>« Se dédier l'œuvre à soi-même » / « être très inspirée d'une œuvre littéraire et en tirer des références » / « l'ajouter à sa culture » / « lire un livre qui pourrait enrichir la culture générale » / « lui donner un sens à travers soi » / « elle nous permet de réfléchir, de changer nos manières de penser » / « pouvoir comparer ses propres expériences ou avis sur un sujet avec l'auteur » / « utiliser cette œuvre afin d'enrichir sa culture personnelle » / « pouvoir donner son avis » / « lire un livre en y prenant du plaisir »</p> <p>- Avoir un lien sentimental avec l'œuvre 18 (qui peut préexister à la lecture, avec l'idée d'une correspondance) : « s'attacher à une œuvre pendant qu'on la lit » / « avoir un livre qui a une valeur sentimentale / « aimer une œuvre » / « trouver l'œuvre que l'on aime » / « je donnerais le sens que quelqu'un a beaucoup aimé une œuvre et qu'il la prend comme si c'était la sienne » / « c'est notre livre préféré et qu'on a toujours envie de le relire » / « être passionné par cette œuvre » / « il faut [...] la choisir pour qu'elle nous corresponde et qu'elle nous plaise » / « trouver un genre de livre qui nous plaît » / « on s'y attache, il a une valeur sentimentale » / « c'est acheter un livre qui nous plaît particulièrement où l'on ressent l'impression qu'il a été conçu pour nous, qu'on souhaite qu'il ne soit qu'à nous » / « l'apprécier » / « penser qu'un livre nous correspond parfaitement » / « on en fait notre livre préféré, celui auquel on se réfère » / « trouver une œuvre qui nous correspond » / « trouver une œuvre qui convient à sa personnalité et qui nous plaît »</p> <p>- Participer à l'histoire 20 :</p> <p>« on est vraiment dedans, on ne veut pas en sortir » / « rentrer dans l'histoire », « voir se dérouler les faits », « avoir une sensation étrange en lisant l'œuvre en question », « se voir dans l'œuvre », « on vit l'œuvre », « on la savoure, on la vit », « on accroche vraiment à l'œuvre », « être dans le livre », « on est imprégné par une œuvre, on rentre dedans »</p> <p>- S'identifier à un personnage 33 :</p> <p>« c'est quand on se reconnaît dans l'histoire » / « quand on s'identifie dans le personnage » / « se mettre à la place du héros, penser pour lui, se confondre avec l'un de ses personnages » / « se mettre dans la peau d'un personnage du livre, se dire que cela pourrait être nous » / « comprendre le personnage, le faire vivre à travers nous » / « retrouver dans l'œuvre quelque chose qui nous ressemble par exemple le comportement d'un personnage » / « s'identifier à travers celle-ci, qui nous correspond, dans laquelle on se reconnaît »</p> <p>« le lecteur se reconnaît dans le personnage ou encore l'univers du livre » / « le monde décrit nous entoure et le ou les personnages nous reflètent. Pour <i>approprié</i> est un synonyme d'<i>imprégné</i>. »</p>

Il nous semble que les réponses de ce tableau, confrontées aux observations faites précédemment au sujet des autobiographies de lecteurs, invitent l'enseignant à favoriser en début de seconde la rencontre entre les élèves et des œuvres qui leur « correspondent », afin qu'ils réveillent d'abord une expérience d'appropriation qui leur est visiblement familière.

Chapitre II. L'étude du texte court en classe : pour une analyse littéraire enracinée dans la subjectivité du lecteur.

Tendu entre la tentation du ressassement solipsiste et le danger de l'aliénation sans nuances ni retour, chaque essai de commentaire, chaque analyse, chaque exégèse ou glose est le visage d'un dialogue, haut et serré, entre soi et l'Autre.⁶³⁶

Introduction

Nous nous proposons dans ce chapitre de réfléchir aux modalités d'une lecture du texte littéraire court (extrait d'œuvre ou texte court autonome), qui prendrait en compte, dans son déroulement en classe, la subjectivité de l'élève. La question que nous nous poserons s'inscrit bien sûr dans la problématique plus générale posée *supra* : comment introduire la dimension subjective dans l'enseignement de la lecture et de la littérature tel que nous le propose le système scolaire français actuel ? Selon quel protocole et pour quel aboutissement, pour quels bénéfices, peut-on enraciner la lecture dans les affects du lecteur ?

Nous choisissons de réfléchir plus particulièrement ici à la lecture analytique et au commentaire composé, parce que ces deux exercices précisément posent problème, dans le système scolaire français, en seconde comme en première, pour des raisons connues et évoquées dans la partie théorique⁶³⁷.

Nous avons bien conscience du fait que ces deux exercices ne sont superposables ni dans leur histoire, ni dans les *Instructions officielles* actuelles : la lecture analytique serait du côté de la préparation à l'épreuve orale du baccalauréat, du côté d'une construction collective des significations du texte, et tendrait vers l'élaboration d'un métadiscours inachevé et ouvert. Le commentaire composé constitue quant à lui, comme chacun le sait, l'une des épreuves écrites du baccalauréat ; il consacre l'acquisition par l'élève d'une méthode d'analyse globale du texte étudié. Le commentaire littéraire réalisé par l'élève est souvent, une fois cette méthode acquise en classe, le fruit d'un travail individuel. Il doit proposer une lecture qui prenne en compte tous les aspects essentiels du texte étudié.

Dans les faits, on constate cependant que ces deux activités sont très proches, et que la lecture analytique est *grosso modo* le versant oral du travail écrit et « fini » représenté par le commentaire composé : le métadiscours élaboré en classe sur les textes présentés à

⁶³⁶ Clément, B., *Le Lecteur et son modèle*, PUF, 1999, p. 14.

⁶³⁷ Voir première partie page 157 et suivantes.

l'oral du baccalauréat est souvent très développé, puisque l'enseignant, ayant pour objectif la réussite de ses élèves, anticipe toutes les questions qui pourraient leur être posées. L'objectif de formation est par ailleurs le même : il s'agit dans les deux cas d'inviter l'élève à mobiliser des outils d'analyse littéraire et des connaissances culturelles dans le but d'élaborer une interprétation du texte. La question posée par l'examineur à l'oral est souvent très proche dans sa formulation d'une problématique de commentaire composé ou d'un « axe d'étude ». Il est implicitement attendu de l'élève qu'il construise sa réponse de façon argumentée, comme il construirait une partie de commentaire composé, en citant le texte et en analysant des procédés d'écriture. Les difficultés propres à ces deux activités se rejoignent également aux yeux des élèves, comme nous avons pu le rappeler dans la partie théorique de cette thèse.

Nous avons donc choisi d'englober ces deux exercices dans une même réflexion et de nous interroger sur la production par l'élève de l'analyse (que nous appellerons dans ce chapitre texte ou écrit interprétatif) d'un texte littéraire court.

Des questions de deux ordres se posent à nous.

Des questions liées d'une part à l'articulation entre lecture subjective et lecture objectivante : comment concilier la production d'un écrit interprétatif avec la rencontre personnelle de ce texte littéraire par l'élève ? Quelle lecture pratiquer en classe, à l'oral comme à l'écrit, qui autoriserait chacun à exprimer sa réception subjective et à en prendre conscience, tout en analysant le texte dans ses procédés formels et dans ses différentes significations ? Comment faire en sorte de donner du sens à ces deux expériences complémentaires du texte littéraire, dans une pratique unifiée et cohérente ?

Et d'autre part des questions concernant le déroulement concret de l'étude en classe : Comment amener l'élève à évoluer à la fois sur le chemin tracé par sa propre lecture, et au sein du cheminement collectif emprunté par la classe ? De quelle manière introduire la lecture subjective lors de l'étude d'un texte, afin d'aider les élèves en difficulté et d'empêcher le décrochage, sinon avec l'école, du moins avec la littérature ? C'est à ces questions que tentera de répondre ce chapitre.

Nous présenterons donc dans les pages suivantes un travail mené en plusieurs étapes, et en plusieurs semaines, visant, en fin d'année scolaire, à initier des élèves de deux classes de seconde à l'élaboration d'un écrit interprétatif dans le prolongement de l'étude d'un texte, tout en intégrant leur réception subjective au déroulement de l'étude.

Nous présenterons d'abord une expérience centrée sur l'étude du poème en prose « Chacun sa chimère » de Baudelaire, et sur la production par les élèves de quatre écrits, dans un dispositif que nous proposerons d'appeler le « dispositif d'appropriation » que nous décrirons ci-dessous.

Cette première expérience, qui laisse une grande place à l'échange oral, est aussi une réflexion oblique sur la façon dont pourrait évoluer la lecture analytique en classe. Cependant, la question du rôle de l'échange intersubjectif dans la production du texte interprétatif individuel, ou plus généralement dans l'appropriation du texte par l'élève, ne pourra être abordée ici puisque nous n'avons pratiqué aucun enregistrement ni aucun film des séances de travail. Nous évoquerons néanmoins précisément les conditions orales du travail comme cadre dans lequel la lecture subjective de l'élève peut se développer.

Nous étudierons ensuite les résultats obtenus lors d'une seconde expérience, menée quelques semaines plus tard, en toute fin d'année scolaire ; les élèves rédigent une ébauche de commentaire composé sur le poème de Claude Roy « Encore un jour » ou sur un extrait du roman de Maupassant *Une Vie*, selon un dispositif de travail très proche du précédent. Cette fois cependant, ils sont seuls devant le texte choisi, du moment de sa découverte, à la rédaction du texte interprétatif. Ils ont pris le pli d'une rencontre subjective avec le texte, ont compris en quoi consistait l'exercice du commentaire composé qui leur serait proposé au baccalauréat, et ils ont acquis un certain nombre d'outils d'analyse.

Il nous a paru opportun de présenter ces résultats dans une même analyse, car nous souhaitons souligner la convergence des observations à propos de textes très différents.

1 Positionnement de recherche

1.1 Objectifs didactiques et objectifs de recherche

Au plan didactique, notre objectif est que les élèves parviennent à produire une analyse du texte enracinée dans leur subjectivité. La lecture littéraire qui leur est proposée entretient des liens avec la lecture analytique et le commentaire actuel :

Il s'agit de la découverte en classe d'un texte littéraire court, soit un texte autonome, clos sur lui-même, soit un extrait d'une œuvre. L'étude d'un texte court s'inscrit dans la tradition du « morceau choisi » et de l'explication de texte, instaurée en France depuis la fin du XIX^e siècle. Dans la perspective de l'histoire littéraire, les extraits retenus sont

les plus représentatifs de l'œuvre du grand auteur. Ils conjuguent ce qui illustre le mieux sa pensée, et ce qu'il y a de plus réussi dans son style, lui-même au service de sa pensée. De nos jours, le texte court proposé aux élèves est, de manière tacite, chargé de valeur par l'enseignant, par le manuel scolaire, par l'Institution. Il place l'élève dans une position de lecture quelque peu artificielle, puisque ce dernier est dans l'obligation « d'avoir des choses à dire » sur ce texte, et il doit le relire plusieurs fois pour l'analyser. L'étude en classe va souvent de pair avec l'apprentissage d'une méthode, permettant de renouveler une expérience analogue sur d'autres textes. La lecture du texte court, qui, encore une fois, ne va pas de soi, trouve néanmoins sa justification implicite dans l'habitude et dans la tradition. Sa découverte va de pair avec un régime de lecture sinon suspendu, du moins lent, fait de relectures et de reprises, et qui correspondrait à ce que Bertrand Gervais appelle la « régie de la compréhension », par opposition à la « régie de la progression »⁶³⁸.

La lecture littéraire à laquelle nous tentons d'amener nos élèves dans cette expérience, analyse bien le fonctionnement esthétique et rhétorique du texte, sa profondeur, ses échos culturels, active ses potentialités symboliques, et son aboutissement est un texte interprétatif. Mais, à la différence d'une analyse plus traditionnelle, chaque élève est engagé, « embarqué » : elle s'enracine dans la subjectivité de chaque lecteur composant la classe, et de fait requiert de sa part des mouvements de participation et de distanciation, un ancrage dans son imaginaire et une démarche intellectuelle.

Au plan de la recherche, nous souhaitons observer la nature des liens qui se tissent entre ces différentes étapes du travail mené sur le texte. Comme nous l'avons précisé, nous écartons de notre réflexion l'analyse de l'apport de l'oral et de l'échange intersubjectif à la production écrite individuelle. Nous écartons également l'analyse des différentes étapes cognitives indispensables à la rédaction d'un commentaire⁶³⁹. Notre objectif est prioritairement d'étudier le passage de la réception subjective à la réception objectivante du texte : nous avons conscience de n'aborder qu'un aspect des difficultés posées par la pratique du commentaire composé à l'école.

⁶³⁸ Gervais B., *À l'écoute de la lecture*, VLB éditeur, essais critiques, 1993, p. 10

⁶³⁹ Delcambre I., « L'apprentissage du commentaire composé, comment innover ? », *Pratiques* n° 63, septembre 1989, p.13-36.

1.2 Cadre de travail

Les dispositifs décrits ci-dessous ont pris appui sur des postulats qui se sont forgés au cours de notre parcours de recherche et que nous présentons rapidement ici.

1.2.1 Postulats

1.2.1.1 La prise en compte de la subjectivité de l'élève peut trouver sa place dans le travail en classe

Notre premier postulat, corroboré par de nombreux travaux, est le suivante : la lecture subjective peut s'inscrire pleinement dans le travail en classe.

Nous prenons appui sur les propositions théoriques des recherches en didactique de la littérature évoquées dans la première partie, et sur les résultats probants obtenus lors d'expérimentations diverses, présentées par différents chercheurs : Annie Rouxel, Nathalie Rannou⁶⁴⁰, Sébastien Ouellet⁶⁴¹, Marion Sauvaire⁶⁴², entre autres, ont pu montrer combien un questionnaire subjectif permettait aux élèves d'établir un contact privilégié avec le texte et de se mettre à l'écoute du retentissement de ce texte sur soi. Suscitant l'engagement des élèves, il favorise leur entrée dans des textes parfois très éloignés de leurs univers de prédilection, et leur permet de s'ouvrir à l'altérité. Il fait de la découverte du texte un jalon dans la constitution d'une culture personnelle.

Nous nous inspirons également des conclusions obtenues lors de notre propre cheminement de recherche : nous avons conçu, en 2008,⁶⁴³ lors d'une étude sur le commentaire composé menée avec J.-F. Massol, un dispositif pour l'étude de la nouvelle de Balzac *Le Chef d'œuvre inconnu* : nous avons montré combien les questions de lecture subjective suscitaient l'investissement des élèves et une présence de grande qualité. Cependant, l'introduction d'un questionnement subjectif en classe ne va pas sans quelques difficultés qui nous ont amenée à faire des choix. Quel questionnaire subjectif adopter ?

⁶⁴⁰ Rannou N., thèse de doctorat citée.

⁶⁴¹ Ouellet S., thèse de doctorat citée.

⁶⁴² Sauvaire, M, thèse de doctorat

⁶⁴³ Massol J.-F. & Shawky-Milcent Bénédicte, « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », in Mazaucic C., Fourtanier M.-J., Langlade G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, 2011, p. 231-234.

1.2.1.1.1 Un questionnaire direct, ouvert, sujet à évolution

La première difficulté qui se pose concerne le contenu du questionnaire subjectif. Nous sommes favorables, à l'instar de M.-J. Fourtanier et de G. Langlade à un « questionnement direct des imaginaires individuels mobilisés par la lecture »⁶⁴⁴.

Nous choisissons, en nous inspirant des propositions existantes⁶⁴⁵ de soumettre aux élèves un questionnaire très ouvert, en les invitant à écouter leurs émotions, sensations (images et sons etc.), souvenirs divers, souvenirs de livres ou d'autres œuvres d'art, idées, associations d'idées...

1.2.1.1.2 Un espace de travail personnel protégé et valorisé

La deuxième difficulté concerne les modalités de travail : il n'est pas toujours facile de mettre l'élève en confiance. On doit lui permettre de préserver la part de secret et d'intimité de sa lecture, et de pouvoir se dérober au regard et au jugement des autres. C'est la raison pour laquelle il nous semble important de passer par la médiation de l'écrit pour laisser au lycéen un espace de repli, pour ces notations qui prennent racine dans des territoires personnels et secrets. Il nous paraît également important que ce questionnaire subjectif s'intègre dans un cadre de travail clairement défini, qui précise quel sera le support matériel utilisé, le mode d'expression choisi et surtout les objectifs de cette écoute du texte et de la lecture. Ce cadre de travail a aussi pour but de valoriser cette implication subjective aux yeux de jeunes lecteurs qui ont vite tendance à penser qu'il y aurait d'un côté des activités ludiques et inutiles, et de l'autre des activités sérieuses qui « préparent au baccalauréat ». Nous avons construit un dispositif unifié pour qu'il n'y ait pas de coupure dans l'esprit des élèves entre le moment d'enracinement subjectif dans le texte, et l'analyse collective. Nous présenterons ici des questionnaires qui interrogent directement l'imaginaire de l'élève.

1.2.1.1.3 Une prise en compte des contraintes propres au cadre scolaire

Le troisième obstacle – oublié peut-être par les didacticiens de la littérature... - se trouve dans les contraintes propres au cadre scolaire : noter ses impressions de lecture subjective chez soi est très différent de ce qui peut se passer dans une classe de trente-cinq élèves. D'un côté le temps peut être illimité, le moment et la durée peuvent être

⁶⁴⁴ Fourtanier M.-J., Langlade G., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in *La Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N., Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 113.

⁶⁴⁵ On trouvera en annexe un exemple de questionnaire, inspiré notamment de la proposition de Nathalie Lacelle et de Gérard Langlade.

choisis, on peut interrompre la rêverie, y revenir... Le corps se place librement, il est possible d'adopter la solitude et le silence, ou au contraire de leur préférer le bruit et une compagnie élue. En classe, la rêverie sur le texte est nécessairement limitée, sous contraintes, le moment est déterminé et encadré par l'enseignant ; le corps adopte une position codifiée dans l'espace : l'élève est assis derrière une table, et l'entourage lui est imposé, ainsi que le bruissement du groupe. Pour toutes ces raisons, il nous semble intéressant d'inviter l'élève à laisser « ouvert » son texte de lecteur, pour y revenir à sa convenance, chez lui ou en classe.

1.2.1.1.4 L'enseignant garant du respect de chacun

Une difficulté supplémentaire, et non des moindres, nous paraît résider dans l'accueil des bribes de textes de lecteurs par l'enseignant : placé dans des postures nouvelles pour lui, il doit se mettre à l'écoute des réponses sans les juger, valoriser toutes les interventions, permettre à chacun de prendre ou de ne pas prendre la parole, de rester silencieux tout en étant présent et investi. L'enseignant doit parvenir à contenir l'émotion, le malaise, la gêne, le rire aux dépens de celui qui s'exprime, et aussi l'impression d'impudeur ressentie parfois par certains élèves quand l'un de leurs camarades prend la parole pour s'épancher. Face à ces difficultés, nous choisissons de pratiquer le travail d'écoute du texte au même moment que les élèves et de le leur dire. Nous choisissons également de partager avec eux nos propres impressions de lectrice, comme nous l'avions fait lors de l'expérience menée sur *Le Chef-d'œuvre inconnu*⁶⁴⁶.

Enfin, se pose le problème du devenir du texte singulier de chaque lecteur et le risque de l'aplatir dans le texte commun, de « l'avalier » : cette question a été notamment abordée par Michel Goulet :

Dans l'intimité de sa lecture, chaque lecteur est amené à produire un texte singulier, résultat d'une activité multiple menée sur le texte original pour se l'approprier : travail de réécriture, d'imagination, d'investissement affectif, d'interprétation. De retour en situation de travail collectif, le lecteur se trouve confronté à une communauté interprétative qui mise plutôt sur la construction d'un texte commun auquel doivent adhérer idéalement tous les lecteurs, voire sur la reconnaissance d'une version canonique, accréditée par l'institution littéraire.⁶⁴⁷

1.2.1.2 Cheminement vers le commentaire / cheminement vers autrui

Le deuxième postulat est que le travail en classe peut laisser place à différents positionnements subjectifs successifs.

⁶⁴⁶ Massol J.-F., Shawky-Milcent B., article cité.

⁶⁴⁷ Goulet M., « Textes singuliers et texte commun », in *Le texte du lecteur*, p. 65

Nous prenons appui en particulier sur les travaux de S. Ahr, qui ont fait l'objet de nombreuses expérimentations, et sur la fable intitulée « Trois personnages en quête de lecteurs »⁶⁴⁸ proposée par Bertrand Gervais, qui conçoit trois instances lectrices, celles du *museur*, du *scribe* et de *l'interprète*. Dans cette fable désormais bien connue, le chercheur se propose d'identifier trois figures conceptuelles correspondant aux mouvements successifs du lecteur face à un texte qu'il découvre.

Le museur désigne « le travail de l'imagination, nécessaire à toute pensée, à tout lecteur », tandis que le « scribe est celui qui transcrit ce qui a été pensé par le flâneur » : « Sans le scribe » ajoute Bertrand Gervais, « le flâneur n'est rien et tout ce qu'il a pu penser se dissout dans l'air »⁶⁴⁹. Le scribe laisse une trace, un « matériau sans forme ni texture » de ce qui serait resté dans l'évanescence. Enfin, troisième figure conceptuelle proposée par le chercheur : celle de l'interprète, qui « rend cohérent cette totalité informe qu'est le résultat premier du travail du scribe, accompli sous la dictée du flâneur »⁶⁵⁰. « S'emparant du matériau glané par le scribe, il l'agence en une forme régulière et transmissible », « c'est l'interprète qui permet à cette expérience intime qu'est la lecture d'être transmise et partagée »⁶⁵¹. La démarche proposée par B. Gervais peut être lue comme une métaphore du trajet suivi par le commentaire. Le chercheur précise d'ailleurs que lire et écrire, « c'est faire sien ce que d'autres ont écrit et faire reconnaître comme sien ce qu'on peut en penser et vouloir en dire »⁶⁵².

1.2.1.3 Appréhension subjective du texte et appréhension objective

Une troisième conviction forte s'est forgée au fil de nos recherches : si l'introduction de la lecture subjective nous paraît aujourd'hui primordiale, le maintien en classe d'une approche objective des textes nous paraît tout aussi importante, même si les modalités du commentaire proprement dit, oral ou écrit, doivent nécessairement évoluer, afin qu'il ait l'opportunité de devenir pour chaque élève l'occasion d'un dialogue « entre soi et l'Autre », pour reprendre les termes de Bruno Clément.

La lecture « objectivante » permet à l'élève d'entrer en possession d'outils lui ouvrant des textes qui lui resteraient, sinon, totalement hermétiques ou extérieurs. Elle

⁶⁴⁸ Gervais, B., « Trois personnages en quête de lecteurs », in *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature, op. cit.*, pages 93 à 103.

⁶⁴⁹ *Ibid*, p. 99.

⁶⁵⁰ *Ibid*, p. 99.

⁶⁵¹ *Ibid*, p. 100.

⁶⁵² *Ibid*, p. 94.

permet de construire un « texte de lecteur collectif » qui enrichit le texte du lecteur singulier. L'élaboration d'un texte interprétatif commun relie les élèves entre eux. Il constitue un « terrain d'entente » et de partage des lectures. Par ailleurs, il préserve aussi les élèves du débordement émotionnel qui peut être le leur en présence de certains textes, il protège enfin les individualités contenues dans la classe.

Il nous semble que c'est cet entrecroisement constant (mais difficile) entre les deux démarches qui permet de donner à la lecture subjective toute sa force et sa fécondité didactique dans le contexte scolaire, et de redonner aux élèves curiosité et intérêt pour une analyse plus distante des textes.

1.2.1.4 Une continuité entre lecture subjective et lecture objective

Enfin, nous postulons que tout commentaire se construit sur une intuition, une impression de lecture subjective qui est développée et approfondie par des analyses. Nous sommes encouragée dans cette voie par diverses observations faites au cours de nos recherches ; nous avons constaté la manière dont la lecture dite « naïve » regorgeait d'un riche potentiel d'appréciation esthétique, sous la forme d'intuitions, de fulgurances, et souvent par le biais d'émotions et de sensations. La posture lettrée se trouve, nous semble-t-il, tout entière déjà contenue dans une rencontre privilégiée avec le texte. C'est en tout cas le postulat qui a présidé à l'expérience décrite ici.

En 2009, nous avons observé, lors d'un travail sur *Le Père Goriot* que le dialogue entre « affects » et « effets » (termes utilisés G. Langlade⁶⁵³) était possible : les élèves à qui l'on propose une remémoration subjective du roman de Balzac étudié en classe convertissent les effets stylistiques relevés lors des lectures analytiques en sensations et en émotions.

À la suite d'une expérience conduite en 2012 sur les lectures cursives⁶⁵⁴, nous avons également souligné combien les émotions retranscrites par les élèves se mêlaient à une appréciation sur la forme, à l'instar de ce lycéen, Valentino, qui bouleversé par la lecture de *L'Amant* de Marguerite Duras écrivait : « C'est un style unique, une sublime façon d'écrire que l'on n'a jamais vue ».

Nous avons eu l'occasion de mesurer la façon dont le commentaire d'un procédé stylistique trouvait sa source dans une impression de lecture : on pourra se reporter à

⁶⁵³ Langlade G., « Récits de fiction et fictions du lecteur », *Enjeux* n° 65, printemps 2006, p. 12.

⁶⁵⁴ Voir le chapitre II de la troisième partie

une analyse qui figure dans les annexes⁶⁵⁵. Les élèves étudient un extrait d'*Enfance* : l'analyse d'un procédé stylistique, en l'occurrence le recours par Nathalie Sarraute aux points de suspension, s'enracinait dans une impression de lecture.

Nous pensons qu'il y a un enrichissement constant et mutuel de la réception subjective et de l'appréhension objective, ce que l'expérience décrite ici nous a confirmé.

Dans l'expérience sur *Le Chef-d'œuvre inconnu*, nous avons déjà constaté que la possibilité laissée aux élèves de revenir à leurs notes subjectives après l'échange intersubjectif nourrissait leur texte intérieur. Ce résultat est confirmé par les travaux de Sylviane Ahr et de Patrick Joole autour du carnet de lecture⁶⁵⁶, et par les recherches de Marion Sauvare. Cependant, au terme de cette analyse, nous montrions que le passage à l'écriture du commentaire marquait une cassure dans la classe, et que l'investissement des élèves en difficulté tendait à s'estomper. C'est cette cassure que l'expérience décrite ci-dessous a tenté de surmonter.

1.2.2 Organisation du travail

1.2.2.1 Le dispositif d'appropriation

Nous proposons d'élargir, dans le cadre scolaire, le champ de la réception du texte littéraire et de nommer ce champ de réception le *dispositif d'appropriation*. Pour élaborer ce dispositif, nous avons pris appui à la fois sur le *dispositif de lecteur* conçu par Gérard Langlade et de Marie-José Fourtanier, sur les instances lectorales définies par Bertrand Gervais et rappelées ci-dessus, et sur les propositions de Sylviane Ahr⁶⁵⁷.

Nous empruntons à Gérard Langlade et à Marie-José Fourtanier l'idée d'un dispositif permettant de stabiliser l'appropriation en cours, dans un mouvement qui aurait une valeur heuristique pour le sujet lecteur. Nous proposons cependant de décomposer ce dispositif en deux volets : nous sollicitons la subjectivité de l'élève au moment de la découverte du texte en classe, mais également au terme de l'étude. Nous garderons l'expression de « texte de lecteur » pour les impressions initiales formulées par l'élève. Nous appellerons « création du lecteur » la production écrite demandée à l'élève en fin de parcours, sur les modalités de laquelle nous reviendrons. À ces deux extrémités, le rôle de l'enseignant est selon nous primordial, comme nous l'expliquerons.

⁶⁵⁵ Volume 2, annexes, p. 366

⁶⁵⁶ Ahr S., Joole P. (dir.), *Carnet/Journal/Lecture, quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'Université ?* Diptyque n° 25, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013.

⁶⁵⁷ Voir partie théorique, p. 157-178.

Nous empruntons à d'autres chercheurs – en particulier à Sylviane Ahr - la proposition d'une inscription de la lecture littéraire dans un parcours, qui irait d'une sollicitation subjective à un échange intersubjectif et qui reviendrait au lecteur singulier. Dans notre expérience sur *Le Chef-d'œuvre inconnu*, nous avons constaté la manière dont le texte de lecteur des élèves s'enrichissait *a posteriori* de tout ce qui avait pu être dit collectivement. Mais nous choisissons de laisser le dernier mot à l'élève, dans une seconde sollicitation de son imaginaire. Nous penchons en dernier ressort pour une lecture subjective non pas objectivée - ce qui ne signifie pas qu'une telle lecture ne puisse pas, au préalable, trouver sa place -, mais tournée vers la recreation, mobilisant l'imaginaire et non la raison, même si la raison a pu être sollicitée avant, dans l'élaboration d'un texte interprétatif. Nous faisons ce choix, car il nous paraît plus proche du processus d'appropriation tel que nous avons pu le présenter dans la partie théorique de cette thèse, et tel que nous avons pu l'observer dans une expérience sur *Le Père Goriot* présentée par la suite.

Nous proposons enfin d'ajouter deux figures aux trois figures présentées par Bertrand Gervais : celle du *possesseur* et celle du *passeur*. Le *possesseur* serait ce lecteur qui se serait approprié l'œuvre littéraire sous le travail conjugué du *museur*, du *scribe* et de *l'interprète*. Le *passeur* serait, quant à lui, ce dépositaire de l'œuvre qui offrirait sa lecture à autrui. Nous pensons que la figure du passeur ne peut exister sans celle du possesseur, même si les deux peuvent se construire conjointement.

Ce « dispositif d'appropriation » possède donc les caractéristiques suivantes :

- Il rassemble à la fois des productions de lecture au sens large mais s'interroge aussi sur les positionnements que ces productions entraînent face à autrui : si le *museur* et le *scribe* renvoient à un rapport intime au livre, *l'interprète* est, quant à lui, tourné vers autrui, dans un processus de transmission comme le serait, bien sûr, le passeur. Le *possesseur* serait à nos yeux cette instance double, à la fois tournée vers soi et vers autrui.
- Il élargit le champ de la réception du texte au lycée, en accueillant en amont les réactions brutes face au texte, et en aval les mouvements de l'imaginaire s'emparant de l'œuvre lue et étudiée en classe.
- Il élargit la palette des impressions de lecture, discursives ou non discursives : nous n'observerons ici que des productions discursives.
- Il élargit les modes de sollicitations face au texte.

- Il confère à l'enseignant un rôle étendu. Au moment où l'enseignant invite les élèves à exprimer leurs impressions subjectives, il donne symboliquement la parole à chacun, il accorde à chaque élève une place dans la classe. En lisant les notations subjectives de chacun de ses élèves, il leur accorde de la valeur. Au-delà du contenu de ces impressions, sur lequel aucun jugement ne peut être porté, l'élève entend qu'il a voix au chapitre, qu'il est, à ce moment précis, dans cette classe, un sujet lecteur. Une fois l'étude du texte accomplie, l'enseignant peut proposer un sujet d'écriture créative, qu'il construit à partir de sa propre appropriation du texte étudié avec ses élèves. L'enseignant est de l'autre côté du miroir : il s'est approprié une œuvre qu'il offre à l'appropriation de ses élèves. En réalisant cette création du lecteur, chaque élève a, nous semble-t-il, la possibilité de nouer un dialogue intersubjectif avec son enseignant : il n'est plus seulement apte à donner son avis, il est aussi invité à s'approprier personnellement une œuvre patrimoniale, en ouvrant des chemins privés dans sa mémoire. Nous reviendrons précisément sur cette question par la suite⁶⁵⁸.

Nous proposons de déployer ce dispositif d'appropriation sur la chaîne chronologique des étapes qui fondent la prise de possession du texte par le lecteur : découverte singulière, compréhension/ interprétation, recréation.

Étapes de l'appropriation	Horizon d'attente, pré-compréhension	Saisie du texte Concrétisation Compréhension Interprétation	E C H A N G E	Compréhension Interprétation	Trans-formation recréation	Partage avec autrui
Instances lectorales (B. Gervais)	Le museur	Le museur Le scribe L'interprète		L'interprète	<i>Le possesseur</i>	<i>Le passeur</i>
Dispositif du lecteur (G. Langlade, M. J. Fourtanier)	Activité fictionnalisante	Dispositif/texte du lecteur « productions discursives physiologiques ou iconiques variées », stabilisation momentanée de l'activité fictionnalisante	I N T E R S U B J E	Dispositif/texte du lecteur	Activité fictionnalisante Lecture créative : ajout, suppression, transformation	
Lecture subjective objectivée (S. Ahr)	Activité fictionnalisante	Posture d'investissement subjectif/texte du lecteur	C T I F	Posture de décentration cognitive	Posture d'implication distanciée	Lecture subjective argumentée commentaire

⁶⁵⁸ Notamment dans la synthèse, en cinquième partie.

Dans le système français actuel	Non sollicité	Peu sollicité		Très sollicité	Non sollicité	peu sollicité, dissertation ?
Postures enseignantes sollicitées	Accueil, écoute	Accueil, écoute		Enseignant passeur	Accueil écoute Dialogue hermétique inter-subjectif	Enseignant passeur et médiateur
Dispositif d'appropriation	Activité fictionnalisante	Texte intérieur Texte du lecteur		Posture de décentration cognitive	Lecture subjective recrée	Partage des lectures
Supports possibles pour la restitution	Carnet de lecture	Questionnaire subjectif, carnet de lecture		Tableau d'analyse collective Texte interprétatif	Texte créatif Création du lecteur Carnet de lecture	Partage des lectures

Ecrits de travail proposés aux élèves

Nous déclinons ce dispositif en quatre volets.

1.2.2.1.1 Le texte de lecteur

Nous demandons aux élèves d'écrire leur texte de lecteur. Nous choisissons de limiter cette expression de « texte de lecteur » aux premières impressions notées par l'élève, à partir d'un questionnaire subjectif qui lui est proposé. Ces premières traces sont l'expression, la « stabilisation » d'une rencontre personnelle avec l'oeuvre, qui a pu commencer à se produire dès les premiers moments de la lecture.

1.2.2.1.2 Le tableau d'analyse du lecteur collectif ou singulier

1- j'observe le texte	2- je ressens : je note les effets produits par tel ou tel procédé de style	3- j'interprète : j'analyse le sens des procédés relevés et propose des pistes pour l'interprétation du texte
-----------------------	---	---

Ce tableau est rempli collectivement par la classe. Pour le devoir final, chacun sera invité à le remplir seul.

1.2.2.1.3 L'écrit interprétatif

Nous proposons ensuite la rédaction d'un texte interprétatif, qui inclut la prise en compte des procédés d'écriture et qui a pour objectif de proposer une interprétation du texte. Sa forme est très proche du commentaire actuel, mais nous choisissons d'inviter l'élève à prendre appui sur ses impressions de lecture, et nous l'autorisons à s'exprimer à

la première personne du singulier. Dans les expériences menées, les élèves étaient autorisés à ne développer qu'un seul axe d'étude à partir des pistes relevées dans la troisième colonne.

1.2.2.1.4 L'écrit créatif

Enfin, nous proposons à l'élève un écrit créatif dans l'après-coup de sa lecture et de l'étude, par lequel nous sollicitons son imaginaire et nous l'aménonons à s'emparer personnellement des significations du texte en laissant ces dernières résonner avec sa propre vision du monde.

2 Description des expériences

2.1 Présentation de l'ensemble du travail

L'expérience décrite ci-dessous s'est donc déroulée en différentes étapes au cours du mois de mai 2013. Elle s'est adressée à deux classes de seconde, dont l'une était une classe européenne. Les élèves ont déjà au cours de l'année abordé le théâtre, le roman, et l'argumentation. La poésie est donc le dernier objet d'étude abordé.

Ce dispositif est mis en place à un moment de l'année où les élèves sont habitués à ce que leur subjectivité soit souvent sollicitée en cours de français, de différentes manières. Ils ont tenu librement un carnet de lecture qu'ils doivent avoir toujours avec eux, et qu'ils peuvent utiliser notamment au moment des travaux d'écriture consécutifs aux lectures cursives. Ils ont rédigé, en début d'année, une autobiographie de lecteur qui a abouti à une réflexion sur leur identité de lecteur, comme le chapitre précédent l'a montré. À la suite de l'étude du *Père Goriot*, ils ont écrit une nouvelle⁶⁵⁹. Les lectures analytiques se déroulent, quant à elles, selon le même rituel : nous proposons d'abord aux élèves de noter dans leur carnet de lecture leurs impressions, de façon libre, puis nous proposons un échange oral informel. Ensuite, nous leur demandons de faire un tableau à trois entrées, tableau que nous remplissons ensemble.

Les relevés de la troisième colonne nous permettent de faire émerger des axes d'étude et de construire une lecture analytique commune.

Cependant, ce protocole ne nous a pas paru satisfaisant pour deux raisons : la coupure est trop nette entre le moment d'enracinement subjectif dans le texte et l'analyse collective, ce qui tend, semble-t-il, à disqualifier aux yeux des élèves ce premier

⁶⁵⁹ Voir dans la troisième partie de la thèse.

temps du travail. Par ailleurs, nous perdons, dans la classe la plus faible, l'investissement d'une partie des élèves au moment de l'élaboration d'un texte interprétatif collectif. C'est pourquoi nous avons choisi de mettre en place un dispositif plus unifié.

L'expérience prend appui sur le travail mené sur le poème de Baudelaire « Chacun sa chimère », dans une séquence dédiée au rappel des caractéristiques de la poésie, et sur un commentaire composé rédigé en fin d'année scolaire. Entre les deux s'est intercalée une séquence que nous n'évoquons pas ici, consacrée à l'étude du recueil de Paul Eluard, *Capitale de la douleur*.

Il nous a paru intéressant d'observer l'évolution des élèves d'un exercice à l'autre.

Les deux objectifs pédagogiques en cette fin d'année scolaire, clairement présentés aux élèves, sont pour eux de réfléchir aux caractéristiques de la poésie, mais aussi de s'initier à la pratique du commentaire littéraire.

Séquence 1 :	5 heures	Mai 2013
Objectifs pédagogiques de la séquence		Approfondir les connaissances de la poésie. Poésie, poème en prose, prose poétique. S'initier au commentaire composé.
Corpus : 6 poèmes		
Déroulement de la séquence	1 heure	Présentation du corpus de poèmes Réflexion collective sur le genre poétique et les caractéristiques de la poésie.
	1 heure	Découverte du texte de Baudelaire, « Chacun sa chimère » / rédaction d'un texte de lecteur / Echange oral
	1 heure	Rédaction d'un bref commentaire à partir d'une question choisie par l'élève. Débat interprétatif.
	1 heure	Reprise de l'interprétation collective du poème. Lecture d'un commentaire composé rédigé et réflexion sur la place du « texte du lecteur » dans ce commentaire. Etude des modalités de l'exercice.
	1 heure	Eclairages culturels sur la chimère et sur l'œuvre de Baudelaire. Lectures de textes créatifs d'élèves (voir ci-dessous) et échange oral sur le sens du poème étudié.

Séquence 2	8 heures	
Objectifs pédagogiques de la séquence		Découvrir un recueil surréaliste. Poursuivre l'approche méthodologique du commentaire composé.
Support : <i>Capitale de la douleur</i> , Eluard		
Déroulement de la séquence		Introduction au recueil d'Eluard <i>Capitale de la Douleur</i> et présentation du Surréalisme. Etude du recueil et de plusieurs poèmes, notamment « la courbe de tes yeux », selon la méthode proposée pour le poème de Baudelaire. Elaboration par les élèves d'un « recueil à quatre mains » ⁶⁶⁰ Présentation orale par les élèves de leur recueil.
Séquence 3	2 heures	
Commentaire composé en classe		Devoir en classe de deux heures. Au choix, texte de Claude Roy « Encore un jour » (<i>Poésies</i> , 1970) et texte de Maupassant, extrait d' <i>Une Vie</i> .
Objectifs pédagogiques		Réinvestir les outils d'analyse acquis tout au long de l'année. Rédiger un texte interprétatif qui laisse place à la lecture subjective du texte.

2.1.1 « Chacun sa chimère » de Baudelaire

Le poème en prose de Baudelaire « Chacun sa chimère⁶⁶¹ » est choisi pour sa brièveté, sa difficulté et sa réussite esthétique. Il est de nature à plaire aux élèves et à les interpeller.

Ce texte est extrait du *Spleen de Paris* publié de manière posthume en 1869. Ces « Petits Poèmes en prose » ont été écrits, et pour certains publiés dans des revues, à partir de 1855 et considérés par leur auteur comme le « pendant » des *Fleurs du Mal*. Une scène étrange est offerte au lecteur : un cortège d'hommes accablés par le fardeau d'une terrifiante chimère défile sous les yeux d'un narrateur énigmatique, dans un décor

⁶⁶⁰ Selon une idée de Nathalie Rannou, thèse de doctorat, *op. cit.*

⁶⁶¹ Le poème figure dans les annexes à la page 44

naturel marqué par la grisaille et l'immensité. De quoi s'agit-il ? Toute première lecture déroute et intrigue.

Le texte s'apparente, comme souvent chez Baudelaire, à un tableau, offrant un effet de profondeur et de perspective, enclos dans un cadre étroit. À la clôture, à la concision et à la brièveté d'un poème en prose savamment construit, répondent l'immensité d'un décor marqué par la circularité du « grand ciel gris » et celle de l'horizon, ouverte vers « la surface arrondie de la planète », mais aussi une temporalité indéterminée : si l'échange entre le narrateur et les voyageurs dure « quelques instants », tout contribue à souligner la longueur intemporelle d'un voyage accablant. L'effet de profondeur est accentué par des motifs d'ignorance qui s'agrandissent en cercles concentriques, créant comme un raccord entre le regard du lecteur et l'intérieur du tableau : l'ignorance des hommes, qui ne savent pas où ils vont, est amplifiée par l'ignorance du narrateur qui ne comprend ni le sens du voyage, ni celui du fardeau, ni la résignation des voyageurs. L'ignorance de ces personnages vient alimenter celle du spectateur-lecteur pour lequel s'ajoute aux questions précédentes une interrogation sur le statut et la position excentrée du narrateur et sur les significations globales de ce tableau en mouvement.

Le texte, - ce « chef-d'œuvre d'ambiguïté féconde⁶⁶² », comme le caractérise Michel Viegnes – offre, nous semble-t-il, une triple ambiguïté, qui donne autant de prises à la réflexion et à la rêverie du lecteur : la première est énonciative, la deuxième générique, et la troisième sémantique, dans l'ambivalence du motif fantastique de la chimère.

Ambiguïté énonciative : qui parle dans « Chacun sa chimère » ? Qui est ce « promeneur solitaire⁶⁶³ » ? D'où émane cette voix neutre en apparence, qui emprunte à la froideur journalistique pour dérouler son bref récit, (« je questionnai », « chose curieuse à noter », « témoignaient »), mais le colore pourtant de sentiments d'effroi (la chimère est « monstrueuse ») et d'une inquiétude métaphysique allant croissant, annoncée par la « coupole spleenétique » et s'achevant dans l'accablement de ce narrateur partial, lui-même terrassé par « l'irrésistible Indifférence » ? Entre l'observateur froid et le témoin effrayé, lui aussi menacé par l'abattement, le narrateur laisse entrevoir deux autres facettes de son statut ; il est le détenteur d'un savoir sur la condition humaine : à ses yeux, les hommes cheminent « avec la physionomie résignée

⁶⁶² Viegnes, M., *Envoûtante étrangeté, Le fantastique dans la poésie française (1820-1924)*, p. 108

⁶⁶³ L'un des titres envisagés par Baudelaire pour son recueil.

de ceux qui sont condamnés à espérer toujours ». Il est aussi celui, qui par son regard, esthétise la « réalité » décrite, en intégrant par exemple dans la grisaille initiale un jeu de contrastes entre la blancheur de la « farine » et la noirceur du « charbon », dans la première image évoquant la chimère, l'assimilant à un « sac » écrasant, dont le symbolisme est tendu entre des valeurs lumineuses et des valeurs négatives.

Patrick Labarthe souligne la « dramatisation extrême de l'énonciation » dans *Le Spleen de Paris*, et la manière dont le Je se divise « en une série de personnages ou de voix, qui sont souvent autant de masques de l'artiste, figurant les instances paradoxales du moi⁶⁶⁴ ». « Chacun sa chimère » offre en creux au moins quatre figures du poète, présentes tant dans *Les Fleurs du Mal* que dans *Le Spleen de Paris* : celle de l'observateur attentif à ses semblables, du solitaire et « étranger » en proie au spleen, celle du moraliste invitant à une réflexion métaphysique, et celle du créateur conjurant l'angoisse de vivre en l'esthétisant. Si, dans *Le Spleen de Paris*, sous l'influence de Rousseau, « l'intériorité subjective devient la mesure de la personne⁶⁶⁵ », cette subjectivité est dispersée, multiple et insaisissable.

Et que livre cette voix ? Un fragment de rêve ? Une expérience transfigurée par quelque folie ou délire ? Un conte ? Quelle relation entend-elle nouer avec le lecteur ? Ce dernier est-il un confident ? Est-il un « semblable », un « frère », une potentielle victime d'une crise de spleen qui lui serait en quelque sorte préfigurée ? A-t-il pour vocation d'être entraîné dans la chute du poète ? Il est possible de réfléchir avec les élèves sur l'emprise de cette voix spleenétique, qui tente de jeter la suspicion sur les rêves du lecteur, et de l'emporter vers un lourd accablement.

Toutes ces interrogations permettent donc de poser en classe non seulement la question de l'identité multiple cachée derrière la voix poétique et narrative, mais aussi celle des enjeux de la communication littéraire.

La deuxième ambiguïté caractéristique de ce texte bref porte sur son statut générique. La place laissée au récit nous oriente vers le conte ou la nouvelle : Baudelaire nous raconte-t-il une histoire ? Le texte comporte en effet tous les marqueurs habituels de la narration : différentes étapes soulignées par la succession de verbes d'action au passé simple, et présentant tour à tour une rencontre, une description des « hommes-

⁶⁶⁴ Labarthe, P., *Petits Poèmes en prose, Le Spleen de Paris* de Charles Baudelaire, Gallimard, Folio, coll. « Foliothèque », 2006, p. 63.

⁶⁶⁵ *Ibid.*, p. 20

chimères », un bref dialogue relaté au style indirect, une nouvelle description de la physionomie des voyageurs et une reprise du récit de leur marche. La chute met au premier plan le narrateur et dessine les contours d'une alternative existentielle. Mais ce micro-récit se présente comme une vignette de bande dessinée qui aurait été prélevée de l'ensemble auquel elle appartient. Pris seul, il produit un effet déceptif : rien n'est dit de la provenance des hommes fugitivement apparentés à des soldats (par l'image du « fournement » ou des « casques horribles » des « anciens guerriers ») ni des raisons ou de la suite de leur voyage. Que vont faire de leur chimère ces voyageurs indifférenciés, fondus dans un groupe anonyme ? Pourquoi cette armature narrative, alors qu'il ne se passe rien ou presque ? Cette question, et la déception générée chez le lecteur obligent ce dernier à une relecture : ce qui est raconté ne porte-t-il justement pas sur le thème du passage ? Il est question d'une transition dans un périple, marquée par une rencontre fugitive, et aussi des quelques instants précédant la victoire du spleen qui, sur « le crâne incliné » du narrateur « plante son drapeau noir⁶⁶⁶ ». Il est possible de montrer aux élèves la manière dont l'allégorie de la vie comme voyage incertain et aride est ainsi mise en mouvement. On peut aussi susciter leur questionnement sur la mise en valeur du transitoire.

Mais la relecture conduit également à s'interroger sur l'appartenance du texte au genre de la poésie, annoncée par le titre du recueil, car c'est au moment de la relecture que sa dimension picturale apparaît dans toute sa netteté, et que les images s'impriment avec force dans l'esprit du lecteur : image d'un espace désolé et stérile, image d'hommes-chimères inquiétants, image de chimères terrifiantes, ou encore de physionomies résignées... On sait que Baudelaire a eu le sentiment, en s'emparant du genre très récent du poème en prose, et en suivant les chemins ouverts par Aloysius Bertrand dans *Gaspard de la Nuit*, de « forcer les limites assignées à la poésie⁶⁶⁷ ». Il a rêvé d'inventer, comme il l'a écrit à Arsène Houssaye, une « prose poétique, musicale sans rythme et sans rime, assez souple et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience ». Il prolonge ainsi la disjonction entre la poésie et la versification apparue à la fin du XVIII^e

⁶⁶⁶ Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, Spleen LXXVIII, « Spleen et Idéal », [1857], Nrf Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1992, p. 106-107.

⁶⁶⁷ Lettre à Jean Morel, *Correspondance*, éd. établie par C. Pichois, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », t. I, 2^{ème} éd., 1993, p. 583

siècle, et la remise en cause du rythme et de la figure⁶⁶⁸ comme attributs essentiels de la poésie. Comme le souligne Patrick Labarthe, le poème en prose tente de « conjointre la tradition du récit et celle du lyrisme »⁶⁶⁹. Dans ce texte comme dans d'autres, c'est le récit qui permet aux images poétiques de déployer toute leur intensité : par les ruses de l'anecdote et les attentes qu'elle génère, le lecteur revient inévitablement aux noyaux sémantiques déposés dans le texte et offerts à sa rêverie. Il nous semble que c'est aussi le recours au récit qui permet à la plainte lyrique affleurant dans les dernières lignes de prendre une dimension universelle, en la transformant en expérience humaine commune, inscrite dans le mouvement de la vie : « Chacun sa chimère » est aussi « l'histoire », banale, offerte en miroir au lecteur, d'un homme pétrifié par la mélancolie et qui observe le mouvement de ses semblables entraînés par leurs rêves. Ce poème en prose ne se contente pas de faire un constat métaphysique pessimiste, il retranscrit aussi une expérience « prosaïque », assignant ainsi de nouvelles fonctions à la poésie, amplement explorées par les successeurs de Baudelaire. Il permet aux élèves de s'interroger sur ce qui constituerait la spécificité de la poésie.

Il est donc intéressant de faire remarquer à des lycéens la manière dont ce genre hybride, tendu entre les genres du récit et celui de la poésie, en jouant sur les attentes dérouterées du lecteur, délivre du sens dans l'espace nouveau laissé par ce qui manque.

Enfin, la troisième ambiguïté, sans doute la plus féconde, est d'ordre sémantique, tout entière contenue dans la tension entre les deux acceptions du mot chimère, qui désigne à la fois le rêve et le monstre, tension précisément mise en scène par ce texte. Les questions qui très vite se posent aux élèves, dès qu'ils ont un peu exploré le texte, sont les suivantes : pourquoi le rêve peut-il avoir l'apparence et le mouvement d'un monstre ? Comment peut-on être « condamné à espérer toujours » ? Pourquoi présenter cette vision négative du rêve et de l'espoir, espoir qui pourtant, si l'on en croit la maxime populaire « fait vivre » ?

La chimère qui accable chacun des voyageurs baudelairiens, dont Michel Viegnes souligne qu'elle constitue « une clé de l'imaginaire du dix-neuvième » se décompose, précise le chercheur, en trois mythes : « le mouvement perpétuel induit par l'emprise

⁶⁶⁸ Labarthe, P., *op. cit.*, p. 18 et Combe D., *Poésie et récit*, Corti, 1989.

⁶⁶⁹ *Ibid.*, p. 19

de la chimère sur l'esprit et le corps », « son pouvoir absolu sur l'homme qu'elle phagocyte », et enfin « l'aliénation complète de la victime⁶⁷⁰ ».

Les hommes sont transformés en « montures » dociles à laquelle la chimère semble imprimer son rythme. Les porteurs de chimères s'inscrivent en effet dans le mouvement d'une marche ininterrompue dont Michel Viegnes note l'ambivalence : ce déplacement peut certes rappeler « la force qui va » d'Hernani, les connotations positives données au mouvement par les romantiques. Mais il « porte aussi sa malédiction intrinsèque »⁶⁷¹ : les voyageurs sont « condamnés à espérer toujours » pour justement fuir le désespoir qui les habite, ils choisissent la résignation, à défaut d'être capables de renoncement. Michel Viegnes rappelle que le profond pessimisme du texte est caractéristique de la deuxième moitié du XIX^e siècle, dont Schopenhauer sera le porte-parole : l'espoir est « l'envers ténébreux de l'Espérance chrétienne »⁶⁷². Baudelaire ne fait pas explicitement le lien dans le poème entre la chimère et l'espoir qui pousse les hommes à marcher. Les notations se succèdent par le recours à la parataxe, accentuant l'absence de logique et de sens. Le titre « Chacun sa chimère » suggère aussi que chacun doit se débattre avec ses rêves et illusions. Le « cortège » n'est en définitive qu'un assemblage de solitaires. L'univers dans lequel évoluent ces personnages est marqué par la stérilité (soulignée par la répétition de la préposition privative « sans »), et il n'offre aucun repère, aucun « chemin », son sol est « désolé ».

Le narrateur incarnerait-il une « contre-chimère » ? Il serait plutôt une « chimère négative », suggère M. Viegnes. On peut en effet observer les parallélismes entre les porteurs de chimères et le narrateur, avec la reprise du motif du poids, l'écho entre « lourde » et « lourdement », le retour de l'allitération en [R] entre le début et la fin du texte pour évoquer la Chimère puis l'Indifférence.

Ainsi, ni le mouvement ni l'immobilité n'offrent d'issue à l'homme, faisant de ce texte un poème cachot, aux accents pascaliens. Le texte dessine deux attitudes humaines : optimisme par défaut, et pessimisme par clairvoyance, participation au mouvement commun ou immobilité distante et solitaire sans que l'une ou l'autre ne permette d'échapper à l'accablement. Comme le remarque Patrick Labarthe à propos de plusieurs poèmes en prose de Baudelaire, « le récit appelle une exégèse qui reste en suspens, dans une sorte de défection de l'énergie, de renforcement de l'énigme », à tel

⁶⁷⁰ Viegnes, M., *op.cit.*, p. 109.

⁶⁷¹ *Ibid.*, p. 111

⁶⁷² *Ibid.*, p.111

point que le « fini de la représentation littérale ouvre sur l'infini de l'interprétation »⁶⁷³. Le lecteur est renvoyé à un « travail herméneutique sans fin »⁶⁷⁴, qui porte non seulement sur le texte mais peut-être aussi sur lui-même, en l'occurrence sur la dynamique existentielle délivrée par ses propres chimères...

La chimère est par ailleurs oppressante : elle « enveloppe », « opprime », « s'agrafe » à l'homme, se « suspend à son cou », se « colle à son dos ». M. Viegnes rappelle que le motif du portement hante l'imaginaire collectif, par le biais de nombreux mythes⁶⁷⁵, dans un symbolisme tantôt positif, tantôt négatif comme dans le poème de Baudelaire. Cette chimère conduit l'homme à abdiquer : elle s'approprie le front de l'homme, siège de sa pensée et de son intelligence.

Outre les pistes évoquées ci-dessus, et dans le prolongement d'une étude de ce texte, il est possible d'engager avec les élèves un débat sur la puissance du rêve capable de faire perdre à l'homme volonté et dignité, sur le rôle de l'intelligence pour canaliser les lubies les plus folles. On peut aussi aborder la chimère dans son versant positif : elle est « cette part de rêve nécessaire à chacun pour construire sa vie et ériger « le palais de l'impossible » [...] sa fonction est essentielle et vitale : elle est « la visite de l'infini » dans un monde de misères qu'elle nous aide à supporter »⁶⁷⁶, écrit Françoise Chenet-Faugeras à propos des différents visages de la chimère hugolienne.

On peut aussi relier la chimère au « chimérisme », à cette réflexion sur la nature du rêve et de l'inspiration qui, comme le montre Michel Viegnes, hante toute la poésie du XIX^e siècle. L'interrogation pour les héritiers de la Révolution française est la suivante, notamment sous la plume de Hugo : entre « le rejet de tout idéal, l'aveuglement prosaïque, un monstrueux pragmatisme qui accepte le réel dans ses propres limites et renonce à réinventer la vie », et le rêve aveugle qui peut aboutir, quand on cherche « à l'inscrire de force dans l'Histoire, en monstruosité politique⁶⁷⁷ », quelle forme donner à la création poétique ?

Le poème de Baudelaire permet enfin de parcourir avec les élèves de nombreux textes du XIX^e siècle réutilisant le motif de la chimère, « figure mythologique de

⁶⁷³ Labarthe, P., *op. cit.*, p. 151.

⁶⁷⁴ *Ibid.*

⁶⁷⁵ *Ibid.*, p. 112

⁶⁷⁶ Chenet-Faugeras, F., « Construire une chimère...Rêver avec Victor Hugo », in *Hugo et la chimère*, Viegnes, M., (dir.), *Recherches et travaux* n° 62, éd. Ellug, Université Stendhal, 2003, p. 9.

⁶⁷⁷ Viegnes, M. *op. cit.*, p 104

l'hybride et matrice féconde de l'imaginaire⁶⁷⁸ » : on peut citer, par exemple, différents textes de Hugo dont *Promontorium Somni*, *Les Chimères* de Nerval, *La Tentation de Saint-Antoine* de Flaubert, *A Rebours* dans lequel Hysmans rapporte le dialogue entre le Sphinx et la Chimère imaginé par Flaubert.

2.1.2 Le déroulement du travail sur le poème de Baudelaire

Voici dans le tableau ci-dessous le guidage oral de l'enseignant et les difficultés rencontrées :

Étapes	Difficultés	Réponses apportées aux difficultés
Première séance : une heure		
Étape 1 : Lecture du texte de Baudelaire en classe puis consignes suivantes : « Je vous propose à présent de prendre quelques minutes pour écouter le texte et pour écouter votre lecture : notez vos impressions, émotions, les images qui surgissent, les sensations, sentiments et peut-être des souvenirs d'autres textes, de films... C'est un petit peu comme si vous vous plongiez dans le texte. Vous pouvez noter tout ce qui vous vient en tête. Personne ne sera obligé de lire aux autres ce qu'il a écrit. Je vais moi-même noter toutes les impressions nouvelles que suscite ce texte en moi. »	Instaurer un climat de concentration et de confiance Ne pas trop guider. Enlever toute dimension évaluative à ce premier écrit.	Nous avons expliqué au préalable avec des mots simples notre vision de la lecture littéraire. Nous insistons sur les bornes temporelles de ce moment d'écoute et marquons nettement le début et la fin. Nous passons d'abord par l'écrit. Nous pratiquons nous-même l'écoute, au même moment que les élèves.
Étape 2 : partage libre des impressions. « Je propose à ceux qui le souhaitent de faire part aux autres de l'une de leurs impressions de lecture »	Accueillir les impressions sans les juger et en les faisant respecter par les autres élèves. Être vraiment à l'écoute de celui qui parle Laisser place aussi à du silence.	Nous trouvons des questions qui ouvrent les réponses proposées : « qui voit des images semblables à celles qui viennent d'être évoquées par votre camarade ? Pouvez-vous détailler ? » Nous faisons part de nos propres impressions.
Étape 3 : on ferme ce moment. « Je vous propose de trouver un mot clé qui rassemble toutes ces impressions éparpillées. Ce mot vous permettra peut-être de vous replonger plus facilement dans la rêverie de tout à l'heure.	Ne pas perdre l'attention des élèves après les avoir sollicités au plus profond d'eux-mêmes. Ne pas donner l'impression que	Nous relevons au tableau dans la deuxième colonne toutes les observations faites par les élèves. Nous nous interrogeons

⁶⁷⁸ Viegnes, M., (dir.), *Hugo et la chimère, op. cit.*, p. 5.

<p>Nous allons maintenant observer ensemble ce texte, en prenant un peu de recul : que nous dit-il ? Comment nous le dit-il ? Quelqu'un peut-il présenter ce texte en quelques mots ? De quoi s'agit-il ? Etc.</p>	<p>tout ce qui a été noté par eux n'avait pas d'importance.</p>	<p>ensemble sur les effets produits par certains éléments : certains de ces effets avaient-ils été produits sur les lecteurs singuliers ? Passage au NOUS : ce que nous ressentons par cette figure, l'aviez-vous senti ? Au terme de cette heure, nous ramassons tous les écrits des élèves et les lisons, pour leur montrer que nous leur accordons de la valeur.</p>
<p>2^{ème} séance, une heure</p>		
<p>Etape 4 : Rappel de ce qui a été dit pendant l'heure précédente.</p>	<p>Difficulté de reprendre contact avec le texte.</p>	<p>Le texte est relu par un élève</p>
<p>Etape 5 : « Avant de reprendre ce texte, je vous propose de noter dans la partie « écoute personnelle » ce dont vous vous souvenez, ce qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à tout ce que nous avons dit ce matin sur ce texte ».</p>		
<p>Etape 6 : « À présent je vais vous demander de repérer dans la troisième colonne une question sur le texte à laquelle vous aimeriez répondre ».</p>		<p>Nous reprenons toutes les questions qui se sont posées à nous et que nous avons notées dans la troisième colonne. Nous en ajoutons d'autres proposées par les élèves.</p>
<p>Etape 7 : Vous rédigez une réponse à cette question. Vous organisez votre réponse autour de deux ou trois points. Vous prenez bien appui sur le texte et sur toutes vos observations. Vous essayez d'être convaincant. Vous pouvez utiliser la première personne.</p>	<p>Passage difficile car les élèves redoutent l'évaluation.</p>	<p>Nous rassemblons les réponses.</p>
<p>Etape 8 : débat interprétatif. Les élèves qui le souhaitent viennent présenter leur réponse au tableau.</p>	<p>Il est difficile de ne pas imposer sa lecture du texte.</p>	<p>Nous dégageons le point de vue majoritaire sur tel ou tel aspect du texte.</p>
<p>3^{ème} heure</p>		
<p>Etape 9 : Reprise de l'interprétation collective du texte. Distribution aux élèves d'un commentaire composé rédigé. Echange sur les modalités de l'exercice. « Êtes-vous d'accord avec ce qui est dit ? Retrouvez-vous ce que nous avons trouvé ensemble ? À quels endroits dans ce commentaire percevez-vous les impressions de lecture de celui qui l'a écrit ? » Proposition de</p>	<p>Acheminement difficile vers l'exercice du commentaire : les élèves ressentent souvent un sentiment d'écrasement.</p>	<p>Nous réexpliquons : tout parcours interprétatif puise sa source dans des impressions de lecture.</p>

retrouver dans le commentaire distribué des traces du texte originel du lecteur qui l'a rédigé.		
<p><i>Etape 10 à faire chez soi.</i></p> <p>Travail d'écriture à faire chez soi :</p> <p>Ecrivez un texte d'une vingtaine de lignes en suivant les consignes suivantes.</p> <p>L'un des personnages croisés par le narrateur raconte, au présent et à la première personne du singulier, un moment de son voyage, avec sa chimère...Il ne voit pas forcément le paysage comme le voit Baudelaire, et sa chimère est peut être bien différente...</p> <p>Vous pouvez illustrer votre texte d'une chimère de votre invention (dessin, peinture, photo..)</p> <p>Trouvez par ailleurs la reproduction d'une chimère inspirée de la mythologie.</p> <p>Les élèves ont des recherches à faire sur le spleen, et sur la chimère. Ils ont à chercher une reproduction de chimère. Ils ont écrit leur texte créatif.</p>		Choix de terminer tout à la fois par un texte personnel (écrit créatif) et sur une inscription dans un ensemble de référents culturels.
4ème heure		
<p>Etape 11</p> <p>Cours magistral sur les différentes acceptions du terme « chimère » et sur sa présence dans la littérature. Eclairage sur le spleen baudelairien.</p> <p>« En quoi vos recherches sur le mot spleen ont-elles éclairé votre lecture ?</p> <p>Qu'est-ce qu'une chimère ? Est-ce seulement un monstre ? «</p> <p>11ème étape et 12ème étape : lecture/ échange oral.</p> <p>« Qui souhaiterait lire son texte créatif ? »</p> <p>« Partagez-vous la vision de la vie proposée par Baudelaire ? »</p>	Terminer le travail en l'ouvrant à la réflexion personnelle des élèves.	Choix de terminer par la lecture des textes créatifs des élèves et par un échange collectif sur la vision de la condition humaine proposée par Baudelaire.

2.1.3 Commentaire composé en classe en fin de séquence

Le devoir proposé aux élèves en fin de séquence figure ci-dessous. Les élèves ont le choix entre le poème de Claude Roy « Encore un jour⁶⁷⁹ » et un extrait du roman de Maupassant *Une Vie*⁶⁸⁰. Il s'agit cette fois d'amener les élèves à rédiger seuls un texte interprétatif, à partir de leur découverte individuelle du texte (découverte faite en classe). Ce travail se fait en temps limité (deux heures). Nous sommes en fin d'année de seconde. Le devoir est présenté aux élèves comme un bilan de leur aptitude à commenter un texte littéraire.

Nous sommes très proches de l'exercice du commentaire littéraire actuel, à deux différences près : contrairement au commentaire littéraire, les élèves sont invités dans un premier temps à écrire leur « texte de lecteur » : ce dernier a donc toute sa place, il est reconnu, et valorisé (mais non évalué). La partie centrale (repérage des procédés stylistiques) est demandée pour vérifier que les élèves ont compris la méthode de l'analyse littéraire. L'idée est aussi de leur permettre d'exprimer leur parcours, en plusieurs étapes, du moment de la découverte à la rédaction d'un écrit interprétatif. Les lycéens sont invités à écrire leur écrit interprétatif à la première personne du singulier, car il nous semble important qu'ils aient la possibilité de prendre en charge, d'assumer leur lecture du texte. Le manque de temps (un devoir en deux heures et non en quatre) nous a conduit à leur demander de développer un seul « axe d'étude » : il aurait été impossible de demander un écrit plus complet.

⁶⁷⁹ Le texte se trouve dans les annexes, à la page 91

⁶⁸⁰ Maupassant, *Une Vie*, chapitre II, texte en annexe, page 76

Devoir bilan, en classe, deux heures.

Choisissez l'un des deux textes proposés et suivez les consignes ci-dessous, qui correspondent exactement à ce que nous avons déjà fait en classe...

I) À l'écoute de votre lecture...

- Notez, *sur la première page de votre copie*, **vos réactions personnelles** à la lecture de ce texte : impressions, émotions, sensations (images, sons...), souvenirs divers, souvenirs de livres ou d'autres œuvres d'art, idées, associations d'idées, etc. Dessins ou croquis autorisés. Cette page est très libre dans sa forme et dans son contenu.

II) À l'écoute de l'écriture du texte...

- **Tableau en trois colonnes** (*à l'intérieur de la copie*)
 - *Première colonne* : observez le texte et son écriture : que remarquez-vous ? Vous pouvez par exemple observer la composition du texte, sa progression, les temps utilisés, les pronoms, les adjectifs possessifs, les procédés de style comme les images, les figures d'insistance ou d'atténuation, les figures d'opposition, le lexique, les jeux sur certaines sonorités, le rythme, la ponctuation, la syntaxe...
 - *Deuxième colonne* : quels effets produisent à votre avis les procédés d'écriture que vous avez relevés ?
 - *Troisième colonne* : à partir de tout ce que vous avez déjà noté, mettez en valeur des pistes pour l'interprétation du texte, sous la forme de questions, suivies de quelques éléments de réponse.

III) À la rencontre des autres lecteurs...

- Rédaction, *sur la quatrième page*, d'un **commentaire du texte** : choisissez, en vous aidant de tout ce que vous avez noté précédemment, un aspect important du texte, une signification qui vous semble intéressante et que vous avez envie de mettre en lumière.
- Rédigez votre commentaire en prenant appui sur vos impressions personnelles, sur l'écriture du texte, sur des citations pour justifier votre point de vue.
 - Vous pouvez utiliser la première personne du singulier.
 - Vous organisez votre commentaire.
 - Vous n'oubliez pas que vous vous adressez ici aux autres lecteurs du texte : vous défendez votre lecture ! Cette page est tournée vers autrui...

N.B. : vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à ces consignes dans l'ordre. Vous pouvez, par exemple, noter quelques impressions personnelles, puis passer à la suite, et revenir à la première page à tout moment

2.2 Corpus recueilli et méthode choisie pour analyser les écrits

Nous disposons d'un corpus de 69 travaux sur le poème de Baudelaire, chacun d'entre eux comporte un texte de lecteur, un écrit interprétatif, un écrit créatif.

De 30 travaux sur le poème de Claude Roy et de 39 travaux sur le texte de Maupassant, comportant, pour chacun d'entre eux, un texte de lecteur et un texte interprétatif.

Nous examinerons les écrits produits par les élèves des deux classes de seconde dans lesquelles a été conduite cette expérience. L'une d'entre elles est une classe d'un niveau moyen qui compte 34 élèves, dont quatre élèves en situation de quasi décrochage scolaire. Cette classe comporte par ailleurs une dizaine d'élèves d'un niveau très moyen en français et dans les autres matières. De nombreux garçons de cette classe se caractérisent en outre par une forte indifférence à l'égard de la discipline « français ». Se destinant à la filière scientifique, nombre d'entre eux sont très passifs pendant les cours.

La seconde classe est une classe européenne d'un bon niveau, qui compte une dizaine d'élèves, principalement des filles, d'un niveau excellent en français.

Nous analyserons les écrits des élèves à la lumière des marqueurs de l'activité fictionnalisante définis par G. Langlade et Nathalie Lacelle, mais nous choisissons de les inscrire dans un cadre d'analyse que nous nommerons « les postures de découvertes » et que nous présenterons ci-dessous. Nous avons en effet observé que lors de sa découverte du texte, l'élève manifestait un rapport spécifique au temps. Nous convoquerons également les « postures de lectures » identifiées par Dominique Bucheton. Nous avons choisi d'écarter de nos analyses l'appartenance de deux des trois textes proposés au genre de la poésie, car cela aurait ajouté un niveau supplémentaire de réflexion que nous ne pouvions pas envisager dans la perspective panoramique que nous avons choisie d'adopter sur la classe de seconde.

3 Résultats obtenus

3.1 Résultats d'ensemble

Nous mettrons en lumière trois résultats qui nous paraissent intéressants. Ces résultats se placent tous sous le constat d'une profonde continuité entre lecture

subjective et lecture objectivante mais aussi entre lecture objectivante et lecture subjective.

1- Nous nous pencherons tout d'abord sur les textes de lecteurs et nous montrerons, en prenant appui sur les textes des élèves, les trois postures de découvertes qui constitueront la base des analyses qui suivront : posture expérientielle, « arrêt sur image » et interprétative, postures par lesquelles le lecteur s'inscrit, au moment même de sa lecture, dans un rapport particulier au temps.

2- Nous mettrons ensuite en lumière la profonde continuité qui, selon nous, se manifeste, d'une part entre le texte de lecteur et l'écrit interprétatif, d'autre part entre l'écrit interprétatif et l'écrit créatif. L'imaginaire sollicité dans la première découverte du texte trouve toute sa place dans l'écrit interprétatif. Et la démarche intellectuelle adoptée par le lecteur influe ensuite, quant à elle, sur l'écrit créatif au cours duquel l'élève a été invité à s'emparer personnellement du texte à la suite de l'étude en classe. L'appropriation semble donc suivre un mouvement spiralaire sur lequel se cristallisent tour à tour des « déclenchements d'imaginaires », et ce que nous pourrions appeler, pour faire écho à la formule de Marie-José Fourtanier et de Gérard Langlade, des « déclenchements intellectuels », les uns et les autres se répondant et s'enrichissant mutuellement. Un dialogue s'instaure avec le texte, il se poursuit dans le temps, il crée sa logique propre.

3- Nous étudierons ensuite les écrits interprétatifs demandés aux élèves en nous penchant avec attention sur le passage au commentaire lors du devoir final. Nous montrerons que la posture de découverte choisie initialement par l'élève détermine les modalités de sa démarche analytique et l'appréhension que le jeune lecteur fait des significations du texte. Nous soulignerons notamment la manière dont cette posture initiale se répercute sur l'émergence de la posture lettrée et nous établirons un lien entre sensations et sensibilité à la forme du texte, entre affects et identifications d'effets stylistiques. Selon la posture de découverte choisie, les élèves expliquent, commentent ou traduisent le texte.

Avant d'observer les écrits des élèves, soulignons, même de façon non scientifique et subjective, la très nette implication des élèves dans les travaux proposés. Cet investissement s'est notamment observé dans les faits suivants :

La première phase du travail recueille toute l'attention des élèves, une fois les consignes clarifiées. Tous les élèves participent à cet écrit, y compris les élèves en difficulté dont certains ne rendent jamais aucun travail écrit. Nous sommes frappée par la richesse de ces textes de lecteurs.

L'échange oral qui suit la découverte du texte s'étend à l'ensemble de la classe. Nous observons que des élèves habituellement muets prennent la parole, notamment des élèves d'un niveau satisfaisant mais indifférents au cours. Nous remarquons l'entrée dans l'écrit des élèves en difficulté et des quatre élèves à la limite du décrochage scolaire.

L'investissement s'observe aussi dans les travaux d'écriture inventive demandés en prolongement de l'étude, ainsi que dans les dessins ou les recherches documentaires sur la chimère, qui accompagnent les copies. On pourrait signaler également le remarquable investissement dans la réalisation des recueils à quatre mains à partir de la lecture du recueil d'Eluard, que nous n'aborderons pas ici.

3.2 Premier résultat : les postures de découverte choisies par les élèves comme un rapport au temps particulier dans l'expérience de lecture

On observe que les textes de lecteurs des élèves, malgré leur unicité et singularité qu'il convient de respecter, révèlent trois postures : parfois ces postures se combinent, se succèdent, et parfois l'une l'emporte nettement sur les autres. On distinguera une posture interprétative, une posture arrêt sur image, et une posture expérientielle⁶⁸¹ : nous les définirons et les illustrerons ci-dessous par des exemples. Nous créons cette expression de « posture de découverte » pour différentes raisons : elle nous permet tout d'abord de penser la découverte du texte dans un cheminement inscrit dans le temps, et d'en marquer nettement le début. Le moment de découverte du texte court, texte qui, dans la plupart des cas, n'appelle pas de suite, sur lequel se concentre l'étude, mérite toutes les attentions, dans un rapport au temps exacerbé, comme nous le montrerons. Il

⁶⁸¹ On choisira, dans la suite de ces résultats, d'évoquer ces trois postures par les abréviations suivantes : posture interprétative (PI), posture à l'arrêt (PA), posture expérientielle (PE). Nous utiliserons l'abréviation PN pour désigner une posture neutre.

nous semble que les manifestations de l'activité fictionnalisante peuvent aussi être appréhendées sous l'angle d'un tissage au temps phénoménologique du lecteur.

Nous reprenons le terme de « posture » utilisé par Dominique Bucheton. Outre la définition que lui donne la chercheuse, le mot évoque bien les contraintes qui pèsent sur l'élève sujet lecteur : ce dernier est en situation, en l'occurrence en situation scolaire. Ses réactions sont inmanquablement infléchies par les attentes qu'il prête au professeur. Cependant Dominique Bucheton utilise les postures de lecture pour commenter des écrits élaborés à la suite de la lecture d'une nouvelle, des écrits, finis, marqués par la continuité rédactionnelle. Nous souhaitons explorer ce moment pas tout à fait neutre mais préservé, permis par l'écriture d'un texte de lecteur libre dans sa forme, autorisant la discontinuité, l'inachèvement, l'ellipse, l'écriture télégraphique, le recours éventuel à des croquis. C'est la raison pour laquelle cette expression constitue à nos yeux, à ce stade précis de notre recherche, un outil permettant de relier les manifestations de l'activité fictionnalisante telles que Gérard Langlade et Nathalie Lacelle ont pu les définir, et les postures de lectures conceptualisées par Dominique Bucheton, et d'explorer cet espace intermédiaire entre une appropriation libre du texte, et une appropriation scolaire dans un contexte scolaire déterminé. Nous expliquerons quels liens nous établissons entre les postures de découverte et l'activité fictionnalisante d'une part, et les postures de lecture d'autre part.

Dans la posture de découverte interprétative, l'élève est d'emblée tendu vers une élucidation des significations du texte. Il ne s'autorise pas - ou pas encore - pour des raisons diverses, à exprimer ses impressions sensibles de lecteur. Cela peut être par pudeur, par manque d'habitude, par esprit cartésien, et aussi parce qu'il est habitué depuis le collège à privilégier une démarche d'analyse qui le coupe de ses réactions subjectives : ses raisons lui appartiennent.

Dans la posture de découverte que nous appellerons la posture « arrêt sur image », l'élève, au contraire, fait part de toutes ses émotions et sensations face au texte : il le vit, le ressent et s'empare du texte de lecteur pour exprimer ses réactions. Les élèves de notre échantillon qui adoptent cette posture le font aussi parfois certainement, entre autres raisons, parce qu'ils savent que leur professeur valorise cette approche et qu'elle a été pratiquée tout au long de l'année.

Enfin, nous évoquerons la posture expérientielle : dans ce cas, l'élève prend appui sur le texte pour revivre des fragments de son passé, raviver des expériences, comme

nous le montrerons. C'est ici que nous sommes le plus près du « braconnage » décrit par Michel de Certeau : l'élève s'émancipe fugitivement de sa situation scolaire. Après avoir illustré ces différentes postures, nous montrerons qu'elles se conjuguent parfois dans certains écrits.

3.2.1 Le texte à venir : la posture interprétative

L'élève se place, parfois immédiatement, dans une posture interprétative. Le texte est une énigme qu'il s'agit de déchiffrer, il s'agit de donner du sens aux incongruités de la trame narrative que le lecteur prend soin de reconstituer. La lecture est comme centripète : il s'agit d'atteindre le cœur du texte. Les premières impressions convergent déjà vers une interprétation. Il nous semble que le mouvement de la lecture est alors tourné vers un « à venir » : celui des significations en construction, celui d'un « après » dans lequel le texte aura été traduit en métatexte interprétatif.

On citera par exemple Sixtine :

Quand je lis ce texte, j'imagine la scène, je vois les chimères sur le dos de ces hommes qui marchent sans savoir où ils vont.

On dirait une métaphore, les chimères sont des rêves ou des illusions, mais aussi des bêtes féroces venant de la mythologie grecque, donc peut-être que ces hommes qui marchent dans de la poussière et sous un ciel gris sont désespérés et sont opprimés par leurs rêves et leurs illusions. Ils marchent sans s'arrêter pour atteindre leurs rêves. (Sixtine)

On observe ici que l'élève ne dévoile pas ses sensations visuelles et qu'elle en vient immédiatement à une interprétation : « on dirait », « donc peut-être.. »

Il n'est pas rare que les élèves qui commencent par élucider le texte comme une énigme, dévoilent leurs impressions de lecture dans un second temps, dans le temps de l'interprétation, comme on le verra par la suite.

Nous citerons également Marie :

Impression que l'homme n'est pas maître de lui-même.

Environnement plein d'une grande tristesse

Texte surréaliste car une chimère n'existe pas

Peut-être une association à l'animal mythique et la signification de la tristesse qui nous suit.

Cela signifie peut-être que l'homme est constamment perturbé par de mauvaises pensées (chimère) et qu'il pourrait s'en débarrasser mais qu'il ne le fait pas car il en a pris l'habitude.

Peut-être que selon Baudelaire, l'homme a besoin d'un poids sur la conscience pour avoir l'impression de vivre.

Peut-être que le fait que l'homme réponde qu'il ne sait pas où il va représente métaphoriquement le futur vers lequel il se dirige tête baissée mais qu'il ne s'arrête pas pour réfléchir sur lui et son présent.

Trajectoire.

On observe qu'à l'exception d'une notation sur la « tristesse » du texte, l'élève est tendue vers l'élucidation du sens du texte qu'elle appréhende par une succession d'hypothèses.

Nous retrouvons cette même posture lors de la découverte du poème de Claude Roy : Parmi les élèves qui ont choisi le poème de Claude Roy, Sixtine, citée plus haut, prend d'emblée une posture interprétative :

En lisant ce texte, on voit bien que l'auteur exprime un manque, le manque de la personne qu'il aime. On dirait même qu'il ne l'a pas vue depuis plusieurs années. On a l'impression que l'auteur est complètement perdu, il veut retrouver cette personne. Quand on lit ce texte, plusieurs images nous viennent à l'esprit.

C'est également le cas de Julian :

On a l'impression que l'auteur attend depuis très longtemps, des jours, peut-être des mois, voire des années. Qu'il attend une femme, sûrement sa femme qui a dû partir brusquement, du jour au lendemain.

Enfin, cette posture interprétative se retrouve dans le texte en prose de Maupassant proposé aux élèves :

Je vois une femme qui se laisse aller par les bruits et les sensations du paysage où elle se trouve. Je l'imagine à un balcon, dans un village renfermé où la mer et la campagne sont mêlées. Elle me paraît rêveuse, en attente d'un rêve qu'elle ne pourrait vivre dans la réalité. Elle semble ressentir tous les bienfaits de la nature. D'après la dernière phrase, j'imagine qu'elle est à la recherche de l'amour, ou qu'elle est amoureuse [...] (Faustine)

Dans cette posture interprétative, les élèves sont donc tendus vers des éléments qui leur manquent pour comprendre pleinement le texte.

3.2.2 Le texte du présent : la posture « arrêt sur image »

La deuxième tendance, est celle d'un « arrêt sur image » : l'élève s'immobilise et laisse résonner en lui les mots du texte, qu'il « éprouve » ; il ressent des sensations très précises, principalement visuelles, mais aussi auditives, et des émotions parfois très vives.

C'est le cas de Maeva :

À la première lecture de ce texte de Baudelaire écrit en 1869 appelé « Chacun sa chimère », dans la première partie ce texte nous paraît doux et simple.

Puis dans un second temps, dans la deuxième partie, on commence à bien voir le dur et long travail de ces personnes fatiguées mais bizarrement pas tristes ni désespérées.

Ce texte est beau à lire, on imagine bien l'homme arrivant dans le champ lorsqu'il fait moche et que le ciel nous paraît très bas, et là, une foule arrivant à contre-sens de lui portant sur leurs dos courbés et épuisés portant sur leur dos des énormes chimères remplies de leur travail long.

Dans l'avant-dernier paragraphe, on imagine bien tous ces hommes et toutes ces femmes s'éloigner jusqu'à ne plus voir que des microscopiques points en train de marcher.

Dans ce texte, on voit bien que l'auteur insiste sur l'expression dure et sérieuse des travailleurs mais non désespérés, ni tristes.

Ce texte est beau. (Maeva)

Dans ces quelques lignes, on observe les nombreuses sensations visuelles, l'implication et la participation progressives de la jeune lectrice. On observe aussi la manière dont les sensations se mêlent à l'appréciation esthétique du texte ou à des procédés d'écriture : l'élève souligne à deux reprises la « beauté » du texte. Le verbe « voir » sous sa plume prend deux acceptions ; il renvoie à des sensations visuelles mais aussi à une appréciation d'un procédés d'écriture : « on voit bien que l'auteur insiste sur l'expression dure et sérieuse des travailleurs ».

Cette immersion est propice à l'expression d'émotions :

On se sent mal à l'aise à la lecture [...]

On a comme un sentiment de peur, d'effroi à la description de la chimère. (Maxence)

La rêverie est inscrite dans le temps de la lecture : le texte s'ouvre, laisse place à un autre monde, qui n'est d'aucun monde, d'aucun temps :

Impression d'hommes emprisonnés par leurs désirs et leurs rêves, espérant qu'ils se réalisent un jour.

Semblables à des soldats partant à la guerre.

Sensation d'être dans un autre monde, un espace vide éloigné de toute vie.

Les voyageurs semblent être partis pour un voyage sans fin, peut-être vers l'au-delà, emportant leurs chimères avec eux ?

Sensations de désespoir et de tristesse (contredit dans le texte : « tous ne témoignaient d'aucun désespoir »), connotation *Le Petit Prince*, Saint-Exupéry.

MOT CLE : voyage vers l'infini, Mort. (Ivana)

Chez certains élèves, l'expérience de lecture se transforme en véritable vision comme dans l'écrit de Karim :

Je vois une chimère de très grande taille avec le regard rempli de sagesse et de haine. Ça me fait penser à la savane, à la femme et à la jungle, j'imagine une queue de serpent noire, un corps de chèvre blanc briller. Les hommes sont remplis de tristesse, tête baissée pour qu'ils soient fiers d'eux. Le soleil leur tape dessus, plus les hommes ralentissaient, plus les dents de la chimère grossissaient. Ces hommes portent peut-être leur désespoir en forme de chimère. Étrange.

On retrouve cette posture arrêt sur image face au texte de Claude Roy :

Dans ce texte, je pense que Claude Roy parle de sa bien-aimée qu'il a perdue et qu'il aimerait tant revoir. Il y a de la tristesse et des chagrins dans ce poème ; il est comme un chien abattu car il ne voit plus celle qu'il aime. Le texte me donne des images de sa souffrance, de pleurs, de dépressions ; Il ne sait plus quoi faire, cette femme est sa raison d'exister. La terre tourne, mais lui tourne mal car il manque un élément à sa vie. Sans elle, pour lui, rien ne suffit pour apaiser sa peine, de nombreuses questions se pose-t-il. Cela me fait penser à une tornade d'un seul coup, on lui a pris tout ce qui lui a été cher.

À chaque jour suffit sa peine. (Karim)

Ou encore face au texte de Maupassant :

[...] Il parle d'une femme, Jeanne, qui, au clair de lune, où la nature et les animaux de la nuit s'éveillent, rêve à l'amour. On imagine bien cette femme assise sur le haut d'une montagne, face à la lune, une pleine lune, rêve à l'amour les yeux fermés et les jambes dans le vide. On imagine aussi toute la nature qui pousse de petits cris comme la grenouille mélancolique ou alors les petits moustiques du soir qui viennent faire leur petit bourdonnement désagréable près de votre oreille, ou encore les chauves-souris qui font un magnifique ballet aérien dans le ciel.

La nature dans ce texte est très présente.

J'aime beaucoup ce poème car on y retrouve la douceur de l'amour, les rêves et aussi la peur et l'inquiétude qui paraît rien, ou très peu de chose, face au rêve d'amour. (Maeva)

3.2.3 Le texte du temps retrouvé : la posture expérientielle

Enfin, une troisième tendance se dessine : c'est celle qui consiste à prendre le texte comme un point de départ pour arpenter des territoires intérieurs, raviver des souvenirs de nature variée, exprimer des idées, ramener l'inconnu du texte à du connu, à un faisceau d'expériences personnelles. Le texte devient alors matière à une échappée belle. Il fait penser à autre chose. La lecture se caractérise par un mouvement centrifuge.

On citera Antoine :

Ce texte m'a fait penser à une colonie, j'avais 12 ans, nous sommes partis en randonnée [...], nos sacs étaient très lourds et nous étions très fatigués, cette marche était très ennuyeuse..(Antoine)

Ou encore Fanny :

[...] La description de la chimère, le chargement, me rappelle les moments où l'on porte un lourd chargement, un sac depuis des heures, et qu'on rêve de s'en débarrasser car il nous tire le dos, se frotte et nous brûle les bras et le torse. On rêve de le laisser au bord de la route et de partir vagabonder. Le fait que les hommes marchent sans savoir où ils vont évoque les jours où il faut suivre les parents sans se plaindre et attendre la fin sans se poser de questions [...] (Fanny)

Ce souvenir est parfois un souvenir de lecture :

Ce texte me fait penser à un livre que j'ai déjà lu *Percy Jackson* quand le Minotaure attaque les élèves...(Antoine)

On retrouve cette posture expérientielle face au texte de Maupassant :

Ce poème me fait penser à un coucher de soleil sur la plage. Cela me rappelle aussi mes vacances en Espagne où la vie est tranquille et où il fait beau. Le jasmin me rappelle celui qui s'agrippe à ma maison. « Le sable des chemins déserts » ne me fait pas oublier les chemins au bord de plage de l'Ile de Ré, la piste cyclable qui est recouverte de sable avec ce beau paysage tout autour. « Molle blancheur de la nuit » me fait repenser à des souvenirs de longues nuits d'été où même à 22 heures on peut se balader en tee-shirt, où l'on peut manger dehors, inviter des amis, sortir. « Elle se mit à rêver d'amour » me fait penser à Roméo et Juliette, où Juliette attend Roméo sur son balcon tout en rêvant d'amour. (Marc)

3.2.4 Remarques à propos de ces trois postures de découverte

3.2.4.1 Première remarque : les échos entre arrêt sur image/impact esthétique et posture du texte objet

L'impact esthétique, quand il se manifeste, est toujours du côté d'un arrêt sur image, d'une expérience de lecture qui laisse place à des émotions et à des sensations. C'est également du côté de l'arrêt sur image qu'apparaît fugitivement la posture du « texte objet ». Nous pensons que c'est de l'extrême proximité avec le texte que pourra naître, paradoxalement, la distanciation propre à la posture dite lettrée. De ce point de vue, les deux postures du « texte objet » et du « texte action » identifiées par Dominique Bucheton, sont selon nous, et contrairement à ce qu'affirme la chercheuse, très proches l'une de l'autre.

Si nous confrontons ces postures de découvertes aux manifestations de l'activité fictionnalisante identifiées par Gérard Langlade, ou aux postures de lecture mises en lumière par Dominique Bucheton, voici à quelles correspondances nous parvenons (nous citons trois textes d'élèves, ceux de Maeva, de Fanny et de Sixtine, présentés ci-dessus) :

Postures de découverte	Activité fictionnalisante	Postures de lecture
Posture arrêt sur image : le sujet lecteur vit une expérience, ancrée dans le présent. Il voit la scène, il la vit. Il ressent ici et maintenant des sensations et des émotions. Vision globale, réorganisation stylistique du texte.	Concrétisation imageante et auditive : « nous paraît doux et simple », « on imagine bien l'homme » Impact esthétique : « ce texte est beau à lire » Activité fantasmatique « lorsque le ciel nous paraît très bas »	Texte action Texte objet : « ce texte est beau »
Posture expérientielle : le lecteur revit du déjà là, déjà vécu, il fait référence à une expérience du monde qu'il connaît.	Réactions axiologiques Activité fantasmatique « La description de la chimère, le chargement me rappelle les moments où l'on porte un lourd chargement, un sac depuis des heures, et qu'on rêve de s'en débarrasser car il nous tiraille le dos, se frotte et nous brûle les bras et le torse ».	Texte tremplin (exceptionnellement Texte tâche, quand le texte n'est pas du tout compris)
Posture interprétative	Cohérence mimétique « on dirait une métaphore, les chimères sont des rêves ou des illusions, mais aussi des bêtes féroces venant de la mythologie grecque, donc peut-être que ces hommes qui marchent dans la poussière et sous un ciel gris sont désespérés et sont opprimés par leurs rêves et leurs illusions. Ils	Texte signe

	marchent sans s'arrêter pour atteindre leurs rêves »	
--	--	--

3.2.4.2 Deuxième remarque : l'arrêt sur image comme mode d'accès « ascolaire » au texte

Nous observons que cette posture arrêt sur image transcende les clivages entre « bons » et « mauvais » élèves. L'une des classes de seconde compte quatre élèves qui ne restituent jamais aucun travail écrit. Ces quatre élèves participent à cette activité et adoptent tous les quatre la posture arrêt sur image.

C'est le cas par exemple de Karim, cité plus haut. C'est le cas également de Quentin, pour qui ce travail constitue comme une « entrée » tardive mais réelle dans la pratique de l'écrit. Voici son texte de lecteur du poème de Baudelaire :

Impression personnelle : j'arrive facilement à imaginer dans ma tête ces hommes avec leurs chimères greffées sur leur corps comme s'ils ne faisaient qu'un. Je les vois marcher ensemble, car je pense que s'ils étaient tout seuls, ils ne seraient pas sans désespoir. Etre en groupe permet d'avoir plus de volonté, on est en quelque sorte poussé. Je les vois disparaître à l'horizon, allant vers l'inconnu sans peur car tout le monde le sait, l'inconnu fait peur. (Quentin)

On observe la manière dont la concrétisation imageante se conjugue à l'activité fantasmatique : l'élève est à la fois dans le rappel d'une connaissance sur la vie et dans une expérience de lecture.

Cette écoute/vision du texte offre un mode d'accès beaucoup plus existentiel que scolaire : nous constatons que plus le texte touche la sensibilité de l'élève, plus il est enclin à s'arrêter pour le « vivre ». C'est le cas de Marie. Elle avait abordé le texte de Baudelaire uniquement sous un angle interprétatif. Lors du devoir, elle choisit le texte de Maupassant, et mêle posture à l'arrêt et posture interprétative :

Impression de calme et de plénitude
Impression que l'amour est très important et est la première chose à laquelle pense Jeanne.
On imagine une nature luxuriante autour d'une petite maison près de la mer ou de l'étang.
Impression de liberté et de sérénité.
Impression que les animaux et bêtes nocturnes ont une vie mouvementée durant la nuit.
Impression que l'on compare Jeanne et sa bonne humeur avec les animaux nocturnes qui sont eux aussi plus tristes et plus désabusés.
Contraste entre Jeanne et ce qui l'entoure.
Impression que Jeanne est dans un monde imaginaire et que la réalité qui l'entoure est nettement moins belle.
Comparaison au sentiment amoureux ? (Marie)

Plus l'élève comprend - au sens étymologique : prend avec lui - le texte, plus son temps présent se confond, se mêle au temps du texte. C'est également le cas d'Antoine,

jusqu'alors fort peu impliqué dans le cours de français. Si le texte de Baudelaire l'a laissé globalement indifférent⁶⁸², il en va tout autrement du poème de Claude Roy :

C'est un poème romantique, il y a beaucoup d'amour, l'auteur a fait ce poème avec beaucoup de rimes qui rendent plus joli ce poème ; ça me fait penser à un homme qui veut conquérir sa femme en lui écrivant un poème magnifique avec beaucoup de charme. Je pense qu'il est en train de lui dire. C'est un poème plutôt complexe mais quand on voit les images dans notre tête qui défilent au long de l'histoire, c'est comme si c'était un rêve pour moi, les jolies phrases dans ce poème sont :

« Combien de jours nous faudra-t-il

Pour retrouver nos jours perdus »

Moi qui n'aime pas tellement lire, je préfère lire un beau poème car je vois les images dans ma tête, comparé à un livre où j'ai plus de mal à rentrer dedans.

Ce poème me fait aussi penser à une histoire vraie, j'étais en vacances et il y avait un de mes copains qui voulait conquérir une demoiselle et il lui avait écrit un très joli poème, beaucoup moins complexe que celui-là, mais très joli, où il lui prouvait son amour dans ce poème. Ce poème est plein de douceur.

On observe la manière dont l'élève s'arrête pour écouter/voir le poème dans le premier paragraphe. La concrétisation imageante (« on voit des images dans notre tête ») se mêle à l'impact esthétique (« joli », « un poème magnifique », « les jolies phrases », un « beau poème »), et à une ébauche d'interprétation usant de quelques caractéristiques littéraires (« poème romantique », « beaucoup de rimes », « un poème plutôt complexe »). On voit bien ici la manière dont les « affinités » avec le texte se conjuguent avec la posture du texte objet : l'élève vit le texte de l'intérieur tout en l'observant de l'extérieur. Dans le second paragraphe, il s'échappe vers la posture expérientielle pour clore son texte de lecteur par une réaction affective : « ce poème est plein de douceur ».

3.2.4.3 Troisième remarque : l'activité fantasmatique comme trait d'union temporel

Nous observons que l'activité fantasmatique peut partir dans deux directions : soit le lecteur crée des images à partir du texte, soit il semble revivre des souvenirs : l'activité fantasmatique est alors tournée vers la réminiscence. Cette activité fantasmatique semble être en tout cas le trait d'union entre la posture arrêt sur image et la posture expérientielle, comme dans le texte de Fanny cité ci-dessus dans le tableau :

La description de la chimère, le chargement me rappelle les moments où l'on porte un lourd chargement, un sac depuis des heures, et qu'on rêve de s'en débarrasser car il nous tiraille le dos, se frotte et nous brûle les bras et le torse...

⁶⁸² Texte cité dans les annexes.

L'expérience passée se présente comme une voie d'accès à l'expérience présente offerte par le texte. Les images créées réunissent le passé et l'avenir, et elles sont aussi un trait d'union entre le monde du texte et le monde du lecteur.

3.2.4.4 Quatrième remarque : l'entrecroisement des postures de découverte

Il est rare que le texte de lecteur soit exclusivement tourné vers une seule posture de découverte. De nombreux élèves combinent souvent une ou deux postures. Mais il y a toujours une dominante, dont on verra qu'elle imprime un mouvement aux lectures interprétatives qui suivront. Le plus souvent, la posture à l'arrêt côtoie l'une des deux autres. Nous remarquons que les élèves qui combinent les trois postures sont ceux qui ont, par ailleurs manifesté, notamment dans leur autobiographie de lecteur, une connaissance de leur identité de lecteur, et qui ont souvent affirmé leurs goûts.

On retrouve la combinaison des différentes postures de découverte dans le texte de Fleur :

Impressions personnelles métaphore ; image de la vie, la vie nous pousse à marcher sans savoir où on va, Baudelaire se pose des questions sur la vie au fond qu'est-ce que la vie pourquoi avançons-nous où allons-nous, la vie n'est qu'une illusion, un rêve. En fait tout le monde est concerné par cette réflexion. Pourquoi obéit-on à la vie, peut-être parce que la vie fait partie de nous, peut-être parce qu'on la suit comme un guide, comme tout le monde, peut-on échapper aux griffes de la vie ? La nature est désespérée en voyant ça la bête pèse sur notre dos, on doit la porter coûte que coûte. La vie est lourde à porter et pourtant on la porte. Le monde imaginaire que Baudelaire décrit est peut-être réel. La vie est-elle monstrueuse et terrifiante le mystère de la vie.

Leur chimère est leur destin, leur vie ; le destin les guide. (Fleur)

La jeune fille vit le texte et note ses réactions sensibles : « la bête pèse sur notre dos », « on doit la porter », « la vie est-elle monstrueuse et terrifiante » ; au même moment elle amorce une démarche interprétative : la scène est à ses yeux une allégorie de la vie mais elle fait aussi allusion à sa perception de l'existence : « la vie est lourde à porter ».

3.2.4.5 Cinquième remarque : des frontières ténues entre concrétisation, compréhension et interprétation

Nous observons enfin que les frontières entre concrétisation, compréhension et interprétation sont très ténues, en particulier dans les écrits des élèves qui concentrent d'emblée les trois postures de découverte.

C'est le cas par exemple dans l'écrit de Clara :

Ce texte m'a fait ressentir une sorte de terreur lors de la description de la chimère, de la bête ; mais également de la curiosité, on l'imagine gigantesque afin d'envelopper l'homme, noire avec un air de fierté, fière d'être en possession de cet être.

Pour moi, la chimère est l'identique de la société, de ses mœurs, et de ses codes. Elle est pesante, on aimerait s'en débarrasser mais elle fait partie de nous-mêmes car nous sommes les pions de la société. On est soumis. On passe son chemin pour continuer le nôtre. On se demande pourquoi certains sont comme ça et d'autres plus autonomes, mais au fond on est tous identiques. Et lorsqu'on se rend compte de notre ressemblance entre tous, la chimère monte sur notre dos et s'accroche à notre cou, elle prend le dessus. Pas besoin de se rebeller pour sortir de nos codes, il suffit juste de suivre le mouvement, on ne peut y échapper.

« Société »

Le décor est sinistre, lugubre, tout semble vide, sans mouvement, une guerre est passée.

(Clara)

Dans cet écrit on observe la façon dont l'élève encadre son propos par l'évocation d'impressions de lecture : une émotion (« une sorte de terreur »), un fantasme (« on l'imagine »), une image (« décor [...] sinistre, lugubre »). Elle propose une interprétation qui éluciderait l'allégorie : « pour moi, la chimère est l'identique de la société, de ses mœurs, et de ses codes ». Cette interprétation est aussi une référence à sa vision du monde : « Nous sommes les pions de la société ».

Comme on pouvait s'y attendre, le texte de lecteur, intime, saisi à vif, prend des inflexions très diverses et se constitue, comme cela a été souvent observé⁶⁸³ d'un tissage bigarré d'éléments hétéroclites. Dès ces premières minutes de découverte du texte, on observe un entrecroisement et un enchevêtrement souvent dense et inextricable des éléments de description, des mouvements de compréhension et d'interprétation et des impressions de lecture. Le travail de la sensibilité, le texte senti et ressenti⁶⁸⁴, se mêle parfois intimement au travail de l'intelligence, au texte compris, et interprété.

Je vois : cette grande plaine déserte

- Ces hommes, sans réelle expression, avec des chimères immenses sur le dos

- une certaine neutralité sur le visage des hommes,

comme s'ils subissaient sans même se rendre vraiment compte ce qui leur arrivait

- les Chimères attachées, presque greffées à eux

- le gris du ciel, la mélancolie de ce paysage neutre

- la soudaine curiosité du narrateur, qui m'entraîne, et sa tout aussi soudaine indifférence

- les hommes, semblables à des bagnards, à la seule différence qu'ils n'ont pas l'air de réaliser leur sort

- les Chimères, monstres presque repoussants

- les Chimères, représentant les rêves de ces hommes, peut-être

Mot clé : griseur (Sophie)

Cet écrit par exemple présente un écheveau d'impressions personnelles marquées par la concrétisation imageante, la construction imaginaire d'un paysage dominé par la

⁶⁸³ Voir Goulet « Textes singuliers et texte commun » in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.1, 2011, p. 31-40.

⁶⁸⁴ Voir Goulet M, *article cité*, p. 69

grisaille (« gris du ciel », « griseur »). On relève l'image des « bagnards » - qui est déjà une amorce d'interprétation répondant à la question « qui sont ces hommes et où vont-ils ? », une sensation produite par la description de la chimère (« presque repoussant »), un sentiment (« la mélancolie »). Mêlés à ces impressions de lecture, on trouve des éléments qui témoignent d'une tentative de comprendre le texte : « comme s'ils subissaient sans même se rendre vraiment compte de ce qui leur arrivait ». Enfin, on trouve une ébauche d'interprétation : « les Chimères, représentant les rêves de ces hommes, peut-être ».

Il nous semble donc que dès les premiers contacts avec le texte, appréciations émotionnelles et rationnelles se mêlent.

3.3 Deuxième résultat : La continuité et circularité entre démarche imaginaire et démarche intellectuelle

Ce deuxième résultat prendra exclusivement appui sur les écrits consécutifs à l'étude du poème de Baudelaire.

Nous souhaitons mettre en lumière les effets de circularité qui apparaissent, d'une part entre les premiers écrits des élèves, ancrés dans leur subjectivité, et les écrits résultant d'une démarche analytique, d'autre part entre ces écrits analytiques et le prolongement imaginaire demandé dans le travail inventif. Deux points nous paraissent intéressants : en premier lieu, aucune impression de lecture importante du texte de lecteur n'est oubliée ; en second lieu, le texte créatif « enroule » les impressions de lecture subjectives initiales et les apports de l'observation décentrée et collective qui a été faite du texte.

3.3.1 La démarche analytique se fait toujours l'écho des impressions dominantes retranscrites dans le texte de lecteur

Rappelons tout d'abord les conditions de production de ces premiers travaux :

Les élèves ont écrit individuellement leur texte de lecteur, puis contribué à remplir collectivement un tableau d'analyse dans lequel apparaissent des pistes pour l'interprétation. Lors de la séance qui suit, ils sont invités à choisir une piste interprétative et à la développer : que représentent ces hommes ? Que symbolise cette chimère ? Où s'achemine le cortège ? Qui est le narrateur et que signifie sa position ? L'élève est alors passé d'une approche émotionnelle et sensible du texte à une démarche intellectuelle.

Entre le premier volet et le deuxième, se tisse un réseau d'échos, de réponses qui prolongent toujours les premières notations subjectives.

Nous remarquons que dans leur texte de lecteur, les élèves ancrent leurs premières impressions dans l'un des motifs suivants, associés à diverses connotations ou symbolismes que nous signalons :

- Le motif de la marche : cortège, fatigue, chemin et cheminement, trajectoire, incertitude, horizon, allégorie de la vie...
- Le motif du décor : grisaille, nudité, immensité, composition du tableau, ennui, tristesse, horizon...
- Le motif de la chimère : monstruosité, lourdeur, caractère composite, oppression, illusions, rêves, espoirs, portement...
- Le motif du spectateur : l'immobilité, la tristesse, la solitude, l'indifférence...

Dans le second écrit, rédigé en classe, après la découverte du texte⁶⁸⁵, et après l'échange oral au cours duquel différents aspects du poème en prose, ainsi que diverses pistes interprétatives ont été mis en lumière collectivement, les élèves spontanément, dans leur très grande majorité, reprennent appui sur leur texte de lecteur, sur l'impression de lecture dominante qu'ils ont consignée dans le premier écrit, (fréquemment présente dans leur « mot clé » et reliée à l'un des motifs du texte) pour poser une question à ce dernier, et tenter d'y répondre. Ils reprennent cette impression, la développent, la prolongent, la problématisent en quelque sorte. Ce prolongement d'ordre intellectuel se produit au moyen de deux opérations que nous présentons ci-dessous.

3.3.1.1 Reprise par comblement des blancs

Dans ce premier cas, les élèves ont d'abord été sensibles à une incomplétude du texte, et ils choisissent de donner du sens à ce qui était resté sans réponse : d'où viennent les hommes et où vont-ils ? Que représente la chimère ? Pourquoi le décor est-il si triste ? Comment comprendre la réaction du narrateur ? Ils rétablissent une logique, en essayant de trouver les éléments manquants, en donnant du sens à l'implicite. Nous trouvons ici majoritairement des élèves qui ont adopté soit une posture de découverte interprétative, soit une posture de découverte à l'arrêt.

Voici quelques exemples :

⁶⁸⁵ La découverte du texte et l'écriture d'un texte de lecteur se sont faites en milieu de matinée et la rédaction d'un écrit interprétatif en début d'après-midi.

1- Texte de lecteur	2- Texte interprétatif Comblement d'un blanc
<p>Sixtine, PI, motif dominant : la chimère Quand je lis ce texte, j'imagine la scène, je vois les chimères sur le dos de ces hommes qui marchent sans savoir où ils vont. On dirait une métaphore, les chimères sont des rêves ou des illusions, mais aussi des bêtes féroces venant de la mythologie grecque, donc peut-être que ces hommes qui marchent dans de la poussière et sous un ciel gris sont désespérés et sont opprimés par leurs rêves et leurs illusions. Ils marchent sans s'arrêter pour atteindre leurs rêves.</p>	<p>Je pense que cette chimère pourrait représenter tous les rêves des hommes qui les portent sur leur dos, des rêves qu'ils n'arrivent pas à réaliser. Ces chimères pourraient aussi représenter des secrets lourds à porter qu'ils auraient accumulés tout au long de leur vie. Des secrets qui les auraient rattrapés et se seraient « accrochés » à eux.</p>
<p>Aude, PI, motif dominant : le décor C'est un désert, mais un désert plat, sans dune. Ce texte me fait penser au <i>Petit Prince</i>, d'Antoine de Saint-Exupéry [...]</p>	<p>Ce texte à l'aspect philosophique joue sur notre imagination pour nous faire réagir. L'aspect désertique du lieu laisse entrer la confusion de ce texte : ainsi, le désert représente peut-être notre vie, notre destin, la route que nous devons suivre tout au long de notre vie.</p>
<p>Ophélie, PA, et PI, motif dominant : la marche/état d'esprit des voyageurs Monde sans couleur, automates (robots), sans émotions. Programmation des hommes pour qu'ils marchent. Vont dans un endroit où l'on ne sait pas, comme inconnu. Une sorte d'épidémie, car l'auteur est comme touché par l'expression, l'état d'esprit de ces hommes. Une impression que ces hommes vont dans une sorte d'abattoir. Et aussi pour moi une impression oppressante, voire presque étouffante [...]</p>	<p>Je pense que ces hommes sont une sorte de soldats bien spéciaux qui ne font pas la guerre comme tous les autres. Pour moi, ils vont faire leur propre guerre contre leurs chimères. Je pense que ce sont des soldats, car dans le texte Baudelaire dit « je rencontrais plusieurs hommes qui marchaient courbés », moi, ça me fait penser aux soldats qui partent au front. Et leurs chimères me font un peu penser aux sacs que les soldats devraient porter [...] ça me fait penser à un combat intérieur, avec eux-mêmes, que seuls eux peuvent gagner. Ils donnent une impression de partir dans un endroit où ils peuvent mener leurs combats seuls et sans personne pour leur dire quoi faire.</p>
<p>On dirait que la chimère ne peut se détacher de l'homme. Les hommes sont « manipulés », « emprisonnés par la chimère » = ils ne savent pas où ils vont mais ils sont poussés par un invincible besoin de marcher » (Louise)</p>	<p>[...] La démarche des hommes portant leur chimère est presque robotique. Ces hommes paraissent résignés. On ne sait pas où vont-ils, mais on peut penser qu'ils vont continuer à marcher encore et encore jusqu'à épuisement. Les chimères sur leur dos sont lourdes et imposantes. On peut croire qu'elles signifient la peur des hommes. Cette peur monstrueuse et fabuleuse, entraîne les hommes à continuer à marcher. La peur nous pousse à avancer »</p>

On constate que les élèves qui parviennent à développer dans leur texte de lecteur plusieurs motifs, en décrivant plusieurs impressions fortes, les reprennent ensuite dans le texte interprétatif, mais en les organisant autour de l'impression première.

3.3.1.2 Reprise par dépliement d'un motif

Dans ce deuxième cas, les élèves ne sont pas prioritairement sensibles à ce qui manque pour comprendre le texte, mais à ce que ce dernier contient effectivement : ils sont davantage touchés par « l'explicite » que par « l'implicite » : une couleur du texte,

l'atmosphère, une image qui s'est imposée à eux : ils ont alors tendance, dans le volet interprétatif, à déplier ce motif, à se pencher sur ses « procédés de fabrication ». Ils procèdent par associations d'idées, mobilisent des connotations, des images intérieures...Ils sont sensibles aux effets produits sur eux. Ils citent souvent abondamment le texte, parfois sans utiliser de guillemets, comme pour fondre les mots de l'auteur à leur propre discours.

1- Texte de lecteur	2- Texte interprétatif Dépliement d'un motif
<p>Victor, PA, motif de la chimère Ce texte de Baudelaire est très bien écrit car il y a une suite d'idées très intéressantes, et surtout beaucoup de description. J'ai aussi l'impression d'une bête imposante mais aussi terrifiante. Quand Baudelaire parle de la chimère (« la monstrueuse bête »), cela me fait un peu peur. Il nous décrit aussi la forme de la bête, mais surtout son caractère comme « féroce », « monstrueuse » [...]</p>	<p>Premièrement, Baudelaire a choisi pour la chimère de la représenter avec un corps monstrueux. En effet, à la ligne 7, il emploie « monstrueuse bête », ce qui montre que Baudelaire veut donner un côté très ténébreux à sa chimère. Il nous dit aussi qu'elle pèse lourd, qu'elle a des muscles élastiques, qu'elle a deux vastes griffes à la poitrine, mais qu'elle a une tête fabuleuse. Deuxièmement, je pense que Baudelaire a pris une chimère très monstrueuse pour faire peur à l'homme. En effet, elle est représentée d'une telle manière que l'homme a peur de cette chimère et il en est aussi terrifié [...].</p>
<p>Sophie, PA, PI, motif du décor Je vois [...] cette grande plaine déserte [...] Le gris du ciel, la mélancolie de ce paysage neutre [...] (Sophie) Mot clé : « gris »</p>	<p>[...] Le décor <u>représente pour moi une sorte de néant</u>, où tous les sentiments, tous les fardeaux et tous les rêves des hommes pourraient se retrouver. <u>Il est « gris »</u>, « sans chemin, sans gazon », il s'agit d'une réelle page vierge, où tout et rien peut se passer, où le silence est plus bruyant que la parole.</p>
<p>Faustine, PA, motif dominant : la place du narrateur J'aperçois le paysage de ce poème : je vois une longue route de sable, avec un ciel gris et fade, des hommes qui portent sur eux cette bête. J'ai un sentiment à la fois de curiosité et de peur. <u>Je me pose des questions, les mêmes que celles du narrateur [...]</u> Mot clé : <u>surprenant</u></p>	<p>...Ce qui nous <u>surprend</u> une nouvelle fois, c'est le narrateur, pourquoi est-il à cet endroit ? Pourquoi ne porte-t-il pas de chimère ? Baudelaire donne à son personnage <u>une indifférence surprenante</u>, il semble peu touché par l'action qui se passe dans le poème. <u>Il paraît simple spectateur, reporter de l'action, comme si ce que les hommes subissent, cela ne pouvait pas leur arriver..[...]</u>.</p>
<p>[...] PA, PI Impression d'<u>écrasement</u> (du fait de la chimère) Mot clé : <u>étouffer</u> (Florence)</p>	<p>[...] faudrait-il choisir entre porter des rêves qui nous <u>écrasent</u> mais qui nous font pourtant avancer dans la vie, et l'immobilité de l'homme sans fardeau, mais sans but ni rêve ?</p>

3.3.1.3 Remarques sur ces reprises

3.3.1.3.1 Reprise par « échappée belle »

Les seules ruptures dans le cheminement des élèves à ce stade du travail sont le fait d'élèves qui sont restés à l'extérieur du texte. Ces six élèves (sur 69) ont adopté, soit exclusivement une posture expérientielle (sans doute par défaut), soit une posture « neutre » dans un texte de lecteur très succinct, composé de quelques notations fugitives.

Antoine, par exemple, cité ci-dessous, qui a adopté une posture expérientielle, a bien du mal à se concentrer et à entrer dans le poèmeIl poursuit donc sa double échappée, échappée du texte, échappée du cours de français : il est momentanément ailleurs.

1- Texte de lecteur	2- Texte interprétatif par échappée belle
Ce texte me fait penser à une colonie, j'avais 12 ans, et nous sommes partis en randonnée [...] nos sacs étaient très lourds, et nous étions très fatigués, cette marche était très ennuyeuse [...]	Ils viennent de la mort et doivent accomplir un seul rêve pour aller au Paradis car ils sont morts tués par la police : ils avaient cambriolé une bijouterie et à la sortie, ils se sont fait tirer dessus. Donc, pour sortir de l'enfer et mourir avec une bonne image, ils doivent accomplir ce défi.

3.3.1.3.2 Reprise interprétative, exercice du commentaire et appropriation

D'une part nous observons que les reprises par comblement et par dépliement présentées ci-dessus sont le reflet des procédures attendues traditionnellement dans l'exercice du commentaire (sans que cela soit toujours expliqué aux élèves) : le lecteur rompu à la pratique de cet exercice à la fois puise à l'extérieur du texte pour combler ses blancs, et laisse résonner en lui les images, les connotations, les jeux d'écriture qui produisent des effets sur lui. Ce qui nous a paru intéressant, c'est de constater le rôle primordial joué par les impressions initiales dans l'élaboration du bref texte interprétatif.

D'autre part, nous retrouvons ici un écho du processus d'appropriation décrit dans la partie théorique de cette thèse : le lecteur s'approprie des significations du texte par des procédures intellectuelles dans lesquelles il mobilise des connaissances sur le monde ou sur la vie, et il fait sien le monde du texte, en le concrétisant.

3.3.2 Les traces de l'approche intellectuelle du texte sur l'écrit créatif

La rédaction de l'écrit créatif est demandée dans les deux jours qui suivent l'étude du poème en classe. Rappelons que, cette fois, un débat a eu lieu dans la classe, à la suite de la rédaction du texte interprétatif et que diverses significations possibles du texte

ont été mises en lumière collectivement. Nous avons ensemble défini la notion d'allégorie et évoqué l'idée d'une « allégorie de la condition humaine ». Des élèves, venus au tableau, ont proposé, arguments à l'appui, plusieurs interprétations de la chimère (rêves inaccessibles, soucis, malheurs ?), puis la classe a voté et choisi l'interprétation la plus satisfaisante. Un commentaire entièrement rédigé du poème a été lu, et a permis de dégager les spécificités du commentaire littéraire attendu à l'école. Les élèves ont retrouvé dans ce commentaire les grandes lignes de l'interprétation collective, mais ils ont découvert aussi des aspects négligés par la classe (notamment sur la place du narrateur et sur son spleen).

Dans leur texte créatif, les élèves empruntent différents chemins qui rappellent les modalités de la fictionnalisation lectorale⁶⁸⁶ décrites par Gérard Langlade : l'ajout, la suppression, et la recomposition, pour évoquer la transformation des données fictionnelles de l'œuvre par le sujet lecteur. Leur écrit fait cette fois très nettement écho à leur écrit interprétatif et au texte de lecteur initial, qui réapparaît de façon enrichie, étoffée, parfois détournée. On observe ce trajet de lecture singulier dans la quasi-totalité des écrits.

Nous distinguons trois modalités d'enrichissement : une invention par déplacement poétique, par actualisation et par réorientation.

3.3.2.1 Invention par déplacement poétique

Dans ce cas, l'élève s'est emparé d'une signification du texte dans l'écrit interprétatif et il reconstruit le texte à la lumière de cette signification qui lui importe.

Nous pouvons citer Pierre, qui était d'emblée sensible à l'idée de fardeau : nous soulignons les éléments du texte de lecteur qui réapparaissent dans les trois écrits et qui font écho au thème du fardeau. Nous indiquons en caractère gras les éléments que l'élève s'est appropriés dans l'échange oral, et qu'il réutilise dans le texte créatif. Enfin, nous indiquons en italique l'interprétation personnelle qui surgit en fin de parcours, et qui combine les différentes étapes.

Texte de lecteur	Écrit interprétatif	Écrit créatif
On a dans ce texte une impression d'irréel, d'irrationnel, comme si le voyageur imaginait le cortège, que ce dernier n'était qu'illusion.	Ce poème nous explique pourquoi nos rêves , ici représentés par une chimère peuvent <u>nous peser</u> , nous <u>écraser</u> . Ces hommes ont grandi et ont	Je ne quittai pas l'horizon des yeux, je souhaitais impérativement la fin de mon périple avant la nuit. Déjà le soleil descendait derrière les

⁶⁸⁶ Langlade G., « L'activité fictionnalisante du lecteur », Modernités n°24, Presses Universitaires de Bordeaux, 2004.

<p>Le narrateur fait une personnification de la chimère, comme si leur fardeau était vivant, qu'il tentait <u>d'achever leur « monture »</u>. Cela me fait également penser à un cortège de prisonniers devant emporter et entraîner avec eux leurs fautes et leurs crimes. Cette chimère est véritablement décrite comme harcelante, <u>lourde</u>, <u>pesante</u>, <u>épuisante</u>. Mot clé : <u>Fardeau</u>.</p>	<p>observé la vie qui les entoure, ils ont construit leur idéal de vie et en ont rêvé. Ils ont commencé à marcher, sans savoir où cela les mènerait, ils <u>supportent leur chimère</u> malgré les obstacles, les échecs, en espérant que leur marche aboutira sur leur idéal. En attendant, ils ont traversé de bons moments mais également des moments de peine, de douleur, de souffrance, entourés par un brouillard sinistre. Leurs rêves les ont rendus identiques de l'intérieur dans leurs pensées. Ils aboutiront sûrement sur un autre avenir, certains arriveront à réaliser leurs rêves, ils souffriront et se battront jusqu'au bout, sans lâcher malgré les obstacles. <i>D'autres n'atteindront jamais le bout du chemin, ils <u>tomberont peut-être sous le poids de leur chimère car elle est trop lourde à porter, trop difficile à réaliser</u> ou bien ont-ils trop de rêves à réaliser.</i> Enfin, d'autres abandonneront, ils s'arrêteront sur le bord du chemin, ils désespéreront car ils ne voient toujours pas la lumière, ils resteront là ou dans le pire des cas feront demi-tour et prendront une autre route.</p>	<p>collines au loin. La route était plus praticable, un chemin lisse et plat avait remplacé le sentier caillouteux. J'avais mal au dos, mais la douleur restait supportable et mes jambes tenaient bon. Soudain l'homme devant moi s'effondra, inerte, sa chimère le recouvrait entièrement et l'on aurait pu croire qu'elle le dévorait. Je passai sans m'arrêter, aucun arrêt ne m'était permis, je ne devais laisser personne m'empêcher de continuer ma route. Puis le ciel changea, le vent se leva, les nuages recouvrirent le soleil et la pluie s'abattit sur nous. <i>Le chemin était devenu boueux tandis que la chimère accrochait vivement ses griffes à mon cou et je baissai donc la tête, elle s'accrocha ensuite à mes jambes et fut tentée l'espace d'un instant de m'arrêter. C'est alors que je relevai la tête, un dernier faisceau de lumière transperçait les nuages. Je voulus alors courir vers la lumière, et dans la précipitation, mes pieds s'emmêlèrent dans la chimère, et je m'effondrai.</i></p>
--	--	--

Nous voyons la manière dont Pierre s'approprie l'échange oral, en évoquant la signification du mot « chimère » mise au jour collectivement : il évoque les « rêves » et leur poids « ou bien ont-ils trop de rêves à réaliser ». Dans le texte créatif, il conjugue ces deux motifs, celui du fardeau qui l'a immédiatement frappé, et celui du rêve trop lourd, que l'on n'est pas sûr de pouvoir réaliser. Son interprétation personnelle est reconstruite dans le texte créatif : il dessine la silhouette d'un personnage anéanti par un rêve trop lourd pour lui...

C'est le cas également d'Ivana :

Texte de lecteur	Texte interprétatif	Texte créatif
<p>Impression d'hommes emprisonnés par leurs désirs et par leurs rêves espérant qu'ils se réalisent un jour. Semblables à des soldats partant à la guerre. Sensation d'être dans <u>un autre monde</u>, un espace vide éloigné</p>	<p>Le poème « chacun se chimère » de Baudelaire peut paraître une nouvelle. En effet, il est en prose, ne présente aucune rime, mais joue tout de même sur les sons, les allitérations et assonances et également sur</p>	<p>Alors que le cortège passait devant moi, un homme éloigné des autres vint à ma rencontre. Seul, laissant passer la troupe d'hommes, il me regarde d'un air curieux mais ne souffle pas mot. -Où allez-vous comme cela ? lui demandai-je.</p>

<p>de toute vie. Les voyageurs semblent être partis pour un voyage sans fin, peut-être vers l'au-delà, emportant leurs chimères avec eux ? Sensation de désespoir et de tristesse (contredit dans le texte « tous ne témoignaient d'aucun désespoir »), connotation <u>Le Petit Prince</u>, St Exupéry. Mot clé : <u>voyage vers l'infini ?</u> MORT (Ivana)</p>	<p>P'imagination du lecteur. En effet, le texte pourrait nous faire penser à un long voyage qu'accomplissent les personnages (inconnus du lecteur), dans une plaine déserte, vers un endroit inconnu. Ils sont seuls et portent un fardeau sur leurs épaules tout en continuant d'avancer : leur chimère. Mais qu'est-ce que cette chimère, pourquoi la portent-ils ? on pourrait croire à un fardeau qu'ils emportent au loin d'eux car cette chimère est définie telle une « bête féroce », un parasite s'accrochant de toutes ses forces grâce à ses griffes sur chaque homme. Cependant, ce long voyage qu'effectuent les hommes <u>me fait penser à un voyage vers l'au-delà. Les hommes ont disparu et s'en vont rencontrer la Mort</u>, emportant avec eux tous les rêves et désirs qu'ils n'ont pu réaliser le temps de leur vivant. Ces hommes inconnus du lecteur et du narrateur sont fatigués, sérieux, mais ne sont pas désespérés, ils ne font juste que marcher avec leur chimère sur le dos. Cette chimère semble être considérée comme une personne (lettre majuscule) tout comme l'indifférence qu'éprouve le narrateur au passage de ce « cortège ». Peut-être est-ce alors que le narrateur n'a jamais éprouvé un quelconque désir ou envie dans sa vie, et regarde passer les hommes et leur chimère sans émotion.</p>	<p>Il ne répond pas et lâche un soupir las. Je l'interroge du regard, mais toujours rien. -Je ne sais pas vraiment, nous nous en allons au loin...me dit-il. Commença alors une longue discussion entre nous deux. Il me dit qu'il est mort, il s'en va vers l'au-delà. Je lui demande alors qu'est-ce que cette bête féroce qu'il porte tel un fardeau sur son dos. -Un fardeau ? dit-il, au contraire ! J'emporte avec moi tous mes désirs et rêves dans l'au-delà. Ils m'accompagnent dans ma seconde vie. Je me demande alors pourquoi les emporter s'ils ne se sont jamais réalisés ? À quoi bon se charger de tous ses rêves à jamais ? <i>L'homme me dit alors que les emporter était une preuve d'avoir vécu et d'avoir été humain.</i> <i>Peut-être alors ne suis-je pas humain d'avoir cessé de croire en mes rêves.</i></p>
--	---	--

L'élève est sensible à la présence implicite de la mort, à l'horizon du poème. Cette idée d'un voyage vers la mort accompagne tout son cheminement.

Dans l'écrit interprétatif, elle regarde le texte comme un objet esthétique et prend conscience de la présence du narrateur et du jeu exercé sur l'imagination du lecteur : elle est bien dans une posture de décentrement. Elle approfondit et enrichit sa lecture en s'interrogeant sur le sens du poème. Dans l'écrit créatif, elle conjugue les deux approches successives : elle garde l'idée d'un voyage vers la mort, mais déplace le point

de vue en adoptant la même position que le narrateur et en prolongeant sa réflexion : « Peut-être alors ne suis-je pas humain d'avoir cessé de croire en mes rêves ». Ces deux élèves illustrent cette première manière de s'emparer du texte.

3.3.2.2 Invention par actualisation

Cette fois, l'élève prend appui sur son texte de lecteur et sur l'écrit interprétatif pour actualiser le texte et lui donner un sens. L'élève s'empare de l'un des motifs du texte, l'investit, et l'actualise, par un effet à la fois de transformation et d'amplification : le texte prend sens pour lui dans le présent, lui parle, dans l'ici et maintenant. Il entre en correspondance avec un état d'âme présent, un fantasme, un rêve. L'écrit inventif est, dans ce cas là, à chaque fois à la première personne du singulier. C'est le cas de Maeva dont le texte de lectrice « à l'arrêt » a été présenté plus haut. Dans le volet interprétatif, Maeva, poursuivant sa découverte initiale, s'est interrogée sur la trajectoire des voyageurs et sur la signification de cette chimère⁶⁸⁷.

Dans son écrit d'invention, le texte prend une résonance dans son présent de lycéenne :

Dans cette chimère, j'y ai mis tous mes 14 ans. À chaque fois que j'étais triste, mes peines de cœur, mes déceptions et mes sanglots pendant la nuit répétitifs, tout mon chagrin, ma tristesse perdue dans ma vie...tout ! En espérant un jour pouvoir me venger...Et ce jour arriva, je sentis qu'il fallait que je parte...

On peut également citer à nouveau Claire⁶⁸⁸ :

[...] Ma chimère est accrochée à mon dos, elle est plutôt transparente mais pesante, elle m'étrangle de plus en plus, elle me coupe au niveau des cuisses et des poignets avec ses griffes aiguisées comme des lames de taille-crayon [...] Ma chimère est constamment avec moi car sous son caractère bourru, des analogies apparaissent, elle est moi, elle devient apothéose. Ma chimère m'emmène vers la falaise et je sais que là-bas plus personne ne sera maître de moi, il n'y aura qu'elle et moi. Ma chimère est synonyme de souvenirs, d'erreurs, de désespoir, de morosité, d'amertume, de mélancolie, de mon mal-être ; mais aussi d'une très petite once d'espoir. Ma chimère m'emmène vers ma fin.

Nous trouvons bien sûr, dans ce deuxième groupe, de nombreux élèves qui ont, d'une manière ou d'une autre, adopté une « posture à l'arrêt » lors de la découverte du poème. Mais on peut aussi trouver dans ce type d'écrit des élèves qui ont présenté une posture expérientielle et qui prennent appui sur le texte pour revivre l'expérience évoquée dans le premier texte. Sont actualisés à la fois l'expérience personnelle passée et

⁶⁸⁷ On trouvera les trois textes de cette élève dans les annexes, volume 2, page 43 et suivantes.

⁶⁸⁸ Les trois textes de cette élève se trouvent aussi dans les annexes, page 43 et suivantes.

le texte. C'est le cas de Fanny, dont le texte de lectrice figure plus haut, qui ressentait l'oppression de la marche. Elle reprend et réinvestit ce motif dans son texte inventif :

Texte de lecteur	Texte interprétatif	Texte créatif
<p>Fanny, PE, PA, Motif de la marche harassante et dépourvue de sens.</p> <p>...le chargement me rappelle les moments où l'on porte un <u>lourd chargement</u>, <u>un sac depuis des heures</u> et qu'on rêve de s'en débarrasser, car <u>il nous tiraille le dos, se frotte et nous brûle les bras et le torse</u>. On rêve de le laisser au bord de la route et de partir vagabonder. Le fait que les hommes marchent sans savoir où ils vont évoque les jours où <u>il faut suivre les parents sans se plaindre et attendre la fin sans jamais poser de questions</u> ; La description faite des hommes fait penser à un robot : ils marchent sans s'arrêter, gardent leur chargement sans s'en rendre compte et ils n'ont pas de but.</p>	<p>Les hommes viennent tous de chez eux, c'est leur point de départ avec différentes étapes. Mais la destination n'est pas aussi logique. <u>Ces hommes m'évoquent les soldats partant à la guerre</u> : ils ont reçu l'ordre de partir au front. Alors <u>ils marchent, sans âme, sans se plaindre</u>, ils marchent vers la guerre, la mort. Je pense donc que ces hommes partent à la guerre, ils quittent leurs maisons avec leurs rêves qui restent accrochés. Ils marchent de longs jours à travers les plaines, <u>courbés par la fatigue et leurs rêves trop lourds</u>. Je pense que Baudelaire décrit un désespoir et que ce sont nos rêves qui nous permettent de tenir. Et que nous sommes seuls à pouvoir nous sortir de notre désespoir.</p>	<p>Cela fait deux jours que je <u>marche avec mon groupe d'hommes en direction du front</u>. Je n'ai pas mangé, par précaution, de peur d'avoir besoin de ma nourriture au front. J'ai quitté mon village dans le Nord. <u>Mon armure est lourde en plus de mon armement</u>. <i>J'ai du mal à respirer, je sens les forces me manquer, je me sens compressée [...]</i> Le paysage me semble brouillé, flou, triste. Même s'il y a une immense plaine devant moi, <i>j'ai l'impression d'être emprisonné par mon sort</i>. <u>Pourtant je sens la chaleur me brûler la peau [...]</u> Et d'un coup, cette chose horrible s'accroche à moi, j'oublie toute ma douleur parce que celle-ci est plus intense, plus redoutable. Je la sens qui m'aveugle, elle est lourde mais je sais qu'elle fait partie de moi. Cette force inconnue veut m'obliger à rentrer chez moi. <i>Mais je ne peux pas</i>. Je le souhaite de tout cœur mais cela m'est impossible. Alors je comprends que cette étrange bête n'est qu'au début de son chemin en ma compagnie.</p>

L'élève, dans son texte de lectrice, est sensible au motif d'une marche d'autant plus épuisante qu'elle n'en perçoit pas le but. Elle convoque des souvenirs qui ont peut-être une portée symbolique : le fait d'être entraîné dans le mouvement des adultes sans comprendre leurs objectifs. Le chargement matériel distinct des marcheurs change de nature à la suite de l'échange oral : il devient « rêve » et élément constitutif des voyageurs. Mais l'élève ajoute dans son texte interprétatif une interprétation personnelle : les marcheurs sont de soldats qui partent au combat.

Dans le texte créatif, elle conjugue deux chargements, une armure, et puis une « chose horrible » qui lui devient indissociable. L'expérience convoquée dans le premier texte semble prendre dans le texte créatif une dimension plus atemporelle : la marche,

qui s'apparente au déplacement vers un combat, devient existentielle. La narratrice évoque le sentiment d'être « emprisonnée par son sort », d'être opprimée.

3.3.2.3 Invention par réorientation

L'élève s'empare d'une signification, puis dialogue avec elle pour présenter une autre vision de l'existence que celle proposée par Baudelaire : en effet, plusieurs écrits se caractérisent par la réponse qu'ils offrent à la vision du monde offerte par le poète. Par un effet de transformation, plusieurs élèves, ayant tous présenté une posture interprétative au début de leur travail, offrent une autre signification à la chimère : elle devient force de vie et source d'optimisme. Ainsi en est-il dans le texte de Sixtine, qui avait d'emblée saisie la portée allégorique et tragique du poème . Elle écrit :

Voyez-vous ce magnifique paysage ? Eh bien, je le traverse depuis bien longtemps, si vous saviez quel bonheur c'est ! Toute cette verdure, ces splendides arbres fruitiers, ces jolies fleurs de toutes les couleurs, ce beau ciel bleu, et ce soleil, ah, ce soleil [...] Et cette sublime chose dans mon dos, vous la voyez ? N'est-elle pas fantastique ? Elle me sert tellement, c'est à partir d'elle que je puise toute cette énergie pour marcher, tout mon espoir, tout simplement ma vie, oui, voilà, c'est elle ma vie...

C'est aussi le cas de Tabatha :

Texte de lecteur	Texte interprétatif	Texte créatif
<p>On imagine des hommes supportant réellement sur leur dos un animal mythologique, avec des griffes qui transpercent l'abdomen de l'homme et la tête posée sur la sienne. Des hommes qui marchent sans s'arrêter, où tout est vide, un monde sans fin.</p> <p>« besoin de marcher » : pour réfléchir/oublier</p> <p>Fait penser « Les âmes vagabondes » le film des âmes perdues qui errent sans but, ni pensée</p> <p>Le narrateur observe tout : peut-être ce sont ses propres chimères.</p> <p>Mot clé : <u>Pensée</u></p>	<p>En voyant l'insouciance de ces hommes on peut penser que leur chimère n'est en fait que leurs rêves qui s'attachent à eux car ils n'ont pas été réalisés. Cependant, il est possible qu'ils ne soient pas réalisables.</p> <p>Leur chimère peut être aussi <u>un concentré de leurs pensées, de leur imagination</u>, leurs désirs, tout ce qui peut les ramener à leur vie et qui les suivra toute leur vie.</p> <p>Mais elle <u>peut aussi représenter leurs cauchemars, leurs idées noires qui s'accrochent à eux comme des sangsues</u> auxquelles ils se sont habitués et qu'ils vont garder jusqu'au bout.</p>	<p>Il y eut un moment, un jour, une nuit, à une heure sans importance, ce ne sont que des détails insignifiants, ce qui importe c'est ce que j'ai vu à ce moment.</p> <p>Je marchais comme toujours avec ma chimère dans la poche sur l'herbe à côté d'un lac, près de ce lac une montagne ; au bord de l'eau toutes sortes d'animaux qui viennent s'y abreuver. Puis, d'un coup, je sens dans ma poche quelque chose qui bouge, c'est ma chimère, c'est un papillon de lumière, il part comme s'il voulait que je le suive, ce que je fais, et là, une licorne, mon rêve fut d'avoir une licorne, je lui monte dessus et nous partons au galop jusqu'à ce que je vous rencontre, j'ai <u>perdu ma chimère</u> vous allez me dire, mais j'en ai une autre et elle est <u>toujours là dans ma poche, même lorsque je la perds, la</u></p>

		sui <u>u</u> vante ressemble à la première mais elle paraît différente.
--	--	--

On voit ici que l'élève se focalise sur le motif de la chimère, dans une perception très sombre du texte. Se plaçant dans une posture interprétative, elle tente d'élucider la signification de cet animal en le reliant à l'idée de pensée. Dans l'écrit interprétatif, elle conjugue l'apport de l'échange intersubjectif au fil de sa propre rêverie : la chimère reste une « idée noire ». Dans son écrit créatif, elle inverse la valeur de la chimère : cette dernière devient lumineuse, positive, porteuse. On peut retrouver l'ancrage initial de la rêverie : elle semble décrire la succession des idées qui défilent dans la conscience.

3.3.2.4 Invention par évasion

Quelques élèves, comme nous l'avons déjà signalé, ne sont pas parvenus à entrer dans le texte et n'ont pas suivi l'échange oral : ils poursuivent leur évasion vers un ailleurs.

Giovanni, qui a eu beaucoup de difficultés à entrer dans le poème, invente une destination plus précise que celle suggérée par Baudelaire ; le narrateur dialogue avec un homme chargé d'une chimère :

Homme : - je me trouve sur le chemin qui permet de passer dans le nouveau monde, le monde qui me débarrassera de tous mes péchés, toutes mes peurs, toutes mes souffrances...Tu vois ce sac ? C'est ma chimère, mon passé, mes moments vécus les plus terrifiants, les plus sombres...Ce sac en est la cause.

Narrateur : - Mais alors, pourquoi suis-je arrivé ici ? Je n'ai pas de chi...chi...mère, moi ?

Homme : - C'est étrange...Désolé, étranger...je dois te tuer. Seul un homme peut entrer dans ce monde...Meurs !

Nous trouvons ainsi des écrits qui inventent une tout autre histoire : l'élève « supprime » le texte de Baudelaire, fait de lointaines allusions, et s'évade vers autre chose.

Nous observons donc que ce texte créatif est toujours une réponse personnelle, singulière, aux premières impressions de lecture, un prolongement. Une histoire se tisse avec les mots de l'auteur, elle a sa logique propre, elle répond aussi à ce premier appel. On découvre bien un « trajet de lecture », pour reprendre l'expression proposée par Jean Bellemin-Noël. Ce trajet s'enrichit incontestablement des apports de l'échange intersubjectif, des éclairages fournis par l'enseignant, dans le mouvement spiralaire que nous avons tenté de décrire. Il n'empêche qu'il a son tracé propre, faisant peut-être écho à l'histoire du lecteur, à son imaginaire, à sa sensibilité propre. Les quelques élèves restés

complètement « ailleurs » ont probablement refusé, pour différentes raisons, d'entrer dans cette tâche scolaire.

3.4 Troisième résultat : les postures de découvertes influent sur la démarche analytique suivie ensuite par l'élève

Ce troisième résultat s'inscrit dans une réflexion sur les modalités actuelles du commentaire littéraire et sur les voies possibles pour le faire évoluer.

Nous avons constaté que la posture de découverte choisie initialement déterminait la manière dont l'élève abordait l'activité interprétative qui lui est ensuite proposée. Quand l'élève adopte une posture à l'arrêt, qu'il est attentif à ses émotions et à ses sensations, il a tendance ensuite à expliquer le texte, au sens étymologique du terme : il le déplie, avec une sensibilité particulière accordée à sa forme. Les « affects » du lecteur semblent dans ce cas trouver une correspondance dans les effets produits par le texte.

Quand l'élève adopte une posture interprétative, il est ensuite davantage sensible aux significations du texte : il le commente, il mobilise des savoirs extérieurs pour mettre en lumière ces diverses significations.

Enfin, quand l'élève choisit une posture expérientielle, il est davantage sensible à l'éclairage que le texte produit sur lui, aux connaissances qui lui sont délivrées sur lui-même. Dans ce cas, l'élève tend à paraphraser le texte, à le traduire dans son propre langage. On s'éloigne alors beaucoup des attentes habituelles face à l'exercice scolaire du commentaire.

Nous nous appuyerons dans cette dernière analyse essentiellement sur les devoirs écrits produits par les élèves en fin d'année.

3.4.1 Posture à l'arrêt et explication du texte

On observe que les textes de lecteurs qui se présentent comme des concentrés d'émotions, de sensations, de souvenirs, d'états d'âme, sont ensuite ceux qui laisseront la plus grande part à l'appréciation esthétique du texte. Comme l'élève vit un évènement de lecture, il déplie le texte, il l'explique au sens étymologique du terme. L'explication sera pour lui l'occasion de prolonger un évènement de lecture et ce qu'il explique/déplie sera peut-être moins le texte que son émotion face au texte.

3.4.1.1 Impressions de lecture et sensibilité à la forme du texte

La perception de la dimension esthétique du texte surgit en lien avec des sensations et des émotions de lecture. La posture lettrée, par laquelle le lecteur est sensible à la forme du texte, nous paraît être très nettement en lien avec l'évocation de sensations, d'impressions et d'émotions, avec l'expression d'une rencontre sensible et affective du texte par son lecteur.

Cette posture lettrée apparaît seulement de façon très fugitive dans le travail sur le poème de Baudelaire. Au moment du premier échange oral, à la suite de l'écriture du texte de lecteur, les élèves ont relevé quelques procédés d'écriture, qu'ils ne réutiliseront pas dans leur écrit interprétatif. Nous remarquons, dans ce deuxième écrit, que toutes les notations sur la forme du texte proviennent d'élèves qui ont adopté dans un premier temps une posture à l'arrêt.

Ces remarques font, par exemple, écho à une image par laquelle le lecteur se représente la scène, comme dans les écrits de Maeva déjà cités :

On commence à bien voir le dur et long travail de ces personnes // on voit bien que l'auteur insiste sur l'expression dure et sérieuse des travailleurs.

Ou à une sensation : en témoigne cette sensation tactile dans l'écrit de Pierre :

Cette chimère est véritablement décrite comme harcelante, lourde, pesante, épuisante // l'auteur fait une personnification de la chimère comme si leur fardeau était vivant.

Elles peuvent aussi faire écho à un sentiment, comme sous la plume de Victor :

J'ai l'impression d'une bête imposante, [...] terrifiante [...] cela me fait un peu peur // Baudelaire a choisi pour la chimère de la représenter avec un corps monstrueux [...] elle est représentée d'une telle manière qu'elle paraît aussi imposante [...]

Elles prolongent et développent une impression d'ensemble comme dans l'écrit de Paul :

Un mot : chaotique // la répétition du mot « sans » nous plonge dans un univers chaotique et désert.

Les élèves qui ont adopté une posture interprétative ont presque tous, (9 sur 11) dans le volet interprétatif, proposé une élucidation de l'allégorie baudelairienne. Mais ces mêmes élèves ne manifestent dans l'ensemble pas d'attention à la texture signifiante du poème.

Ce fait, que nous avons observé de manière fugitive dans le travail sur le poème de Baudelaire, est beaucoup plus net dans l'étude menée par les lycéens sur le texte de Maupassant ou celui de Claude Roy. Entre temps, les élèves ont mieux compris les caractéristiques du commentaire littéraire. Ils ont acquis, ou revu, un certain nombre d'outils stylistiques qui leur permettent d'identifier et de nommer les procédés d'écriture. Le travail demandé leur demande explicitement ⁶⁸⁹ d'observer l'écriture du texte.

Ici encore, nous remarquons le lien très net qui s'établit entre les observations sensibles notées dans le texte de lecteur et le commentaire. Les exemples ci-dessous montrent bien la manière dont l'élève « déplie » son impression de lecture et lui trouve une justification et un sens dans l'observation de l'écriture du texte.

L'élève déplie...	Texte de lecteur	commentaire
Des sensations	[...] quand je lis je sens une vague de vent venir me souffler sur le visage, un parfum d'air frais. J'entends le vent se faufiler à travers les feuillages des arbres..(Florine)	...en utilisant le lexique de l'amour, il nous montre un aspect de l'amour doux comme le vent quand il nous caresse la joue. Avec sa poésie, il essaie de nous faire comprendre toutes les sensations qu'il éprouve, qu'elles soient olfactives, visuelles, auditives, tactiles ou encore gustatives en employant des mots comme « parfum », « aveugle », « miel ». En faisant cela il essaie de nous mettre à sa place pour être au plus proche de ce qu'il ressent [...]
Des images permettant de se représenter la scène	Je vois un homme qui a perdu sa femme en mer. Il l'attend toujours espérant qu'elle arrive un jour. Il a une très grande persévérance, mais au fond de lui, il sait bien qu'elle ne reviendra pas. Je vois également un homme qui attend, impatiemment, de rejoindre sa femme là où elle est. J'imagine qu'il va tous les jours sur la plage, espérant son retour...(Antoine)	[...] Tout d'abord, je vois dans ce poème que l'auteur veut insister sur la durée de la séparation entre un homme et une femme avec la répétition du mot « encore » aux vers 1, 6, et 10. Mais également aux vers 26 et 27 [...] Le désir de l'homme et le manque insoutenable sont deux sentiments difficiles à décrire et je trouve que Claude Roy fait bien ce rapprochement entre ces deux visions.
Un état d'âme	Ce texte me transporte dans un autre monde, un monde où il n'y a pas toutes les horreurs de la vraie vie. Il m'apaise quand je le	[...] Entre ces deux descriptions de l'amour plus ou moins blanc, il y a comme une part d'ombre. Avec ce paragraphe contenant le

⁶⁸⁹ Rappel de l'une des consignes : *Première colonne* : observez le texte et son écriture : que remarquez-vous ? Vous pouvez par exemple observer la composition du texte, sa progression, les temps utilisés, les pronoms, les adjectifs possessifs, les procédés de style comme les images, les figures d'insistance ou d'atténuation, les figures d'opposition, le lexique, les jeux sur certaines sonorités, le rythme, la ponctuation, la syntaxe...

	<p>lis, j'ai l'impression que presque rien ne peut m'atteindre, car même dans ce monde pour moi, il suffit d'une toute petite chose pour que tout s'écroule. Quand je lis ce texte, il y a la chanson de Céline Dion « s'il suffisait d'aimer » qui me vient en tête. Ce poème me donne l'impression de mettre en garde sur l'amour, avec ses obscurités et ses ombres. (Ophélie)</p>	<p>champ lexical de la noirceur comme « l'obscurité, « le soir », « la nuit », « demi ténèbres » et « ombres ». Avec ce champ lexical, Guy de Maupassant nous montre que dans l'amour il y a une part d'ombre, de noirceur, de souffrance [...]</p>
Un sentiment (ici, l'empathie)	<p>[...] En lisant ce poème, on peut ressentir la tristesse de l'écrivain ; on ressent que l'écrivain est perdu, qu'il lui manque quelque chose pour avancer et vivre normalement [...] (Lucie)</p>	<p>[...] L'écrivain nous fait ressentir un aspect de l'amour bien spécifique : le manque de la personne qu'on aime et la tristesse que l'on peut ressentir quand cette personne est absente. Par exemple, dans la deuxième strophe il nous dit : « la mer se déchire à l'avant mais à l'arrière, l'écume veille et recoud vite l'océan ». Peut-être que cette phrase représente ce qu'il ressent : l'écrivain est déchiré de l'intérieur mais il ne le montre pas [...]</p>
Une émotion	<p>Il nous montre qu'il attendra quoi qu'il arrive, peu importe le temps que ça durera. Lui-même ne sait pas depuis combien d'années il est parti. Mais il a beau être loin, il ne pense qu'à elle et qu'à ça. Il nous explique que les portes se ferment et s'ouvrent, la mer se cassant à l'avant, qu'il a perdu le nord de sa boussole, mais que malgré ça, la chose la plus importante pour lui, c'est le nombre de jours qui s'écoulaient à être séparé de sa bien-aimée. Il le montre dans sa façon d'être, de parler... Il ne vit que pour elle, du moins c'est ce que je ressens [...] Giovanni</p>	<p>[...] pour moi, ce poème me touche beaucoup car il montre bien que l'amour est plus fort que tout, que malgré qu'il soit parti, il l'aime encore et encore. [...]</p>
Une impression / une appréciation	<p>[...] ce poème est chantant, les rimes a/b/a/b rimes enlacées (<i>lapsus de l'élève</i>) dans tout le poème, ce qui le rend, je trouve vivant, on a envie de le crier, de le chanter [...] j'aime beaucoup ce poème, très bien écrit et surtout on arrive à se projeter dedans, on imagine la mer, et l'auteur écrire son poème en attendant que sa bien-aimée vienne le sauver de la solitude, il</p>	<p>[...] Il a également de l'espoir, il utilise le conditionnel (« faudrait ») [...] et pense à un lien entre ciel et terre « de vie à mort » v 19 et « de bord à bord » vers 21. Il espère la retrouver un jour.</p>

	ne veut pas mourir seul. (Antoine)	
Une vision de l'existence	[...] le poème me fait penser à la vie, finissant par la mort (dernière strophe)...(Léa)	[...] La ponctuation inexistante me fait aussi penser à la vie, le poème représenterait le fil de sa vie sans ponctuation car les jours se succèdent sans grande différence et la dernière strophe où le poète parle de mort, le point final, représenterait sa mort, la fin de sa vie. [...]

On citera ci-dessous les deux textes de Lisa, puis ceux d'Aude, et on observera la façon dont les élèves mêlent à leur commentaire proprement dit leurs impressions personnelles surgies à la lecture des textes proposés :

Texte de lecteur (en intégralité)	Ecrit interprétatif (en intégralité)
<p>Extrait de <i>Une Vie</i> En lisant ce texte, je <u>sens l'odeur</u> de la campagne, le matin, avec la rosée fraîche qui <u>caresse les chevilles</u> dans l'herbe haute. Lorsque le ciel est clair, il ne fait jamais vraiment noir la nuit à la campagne, et <u>on peut y voir</u> les animaux sous le clair de lune. Ce texte <u>me fait penser</u> à un matin d'été, c'est <u>romantique, frais</u> et <u>apaisant</u>, mais aussi à un soir d'été, dans le sud, là où l'odeur de la mer et le bruit des vagues emplissent l'atmosphère et <u>permettent de rêver</u>. <u>Je vois aussi beaucoup d'images</u> en lisant ce texte, comme des aigles qui survolent une plaine en silence, je <u>sens aussi</u> l'odeur du jasmin et l'air de la mer. Ce texte me fait <u>aussi penser aux sentiments amoureux</u> qui apportent fraîcheur, <u>sérénité</u> et poésie. L'amour qui permet de respirer et rend heureux. (Lisa)</p>	<p>Ce texte est une description de ce qu'on peut ressentir <u>lorsque l'on est amoureux</u>. L'auteur observe une jeune femme qui rêve d'amour (d'où l'emploi de la 3^{ème} personne du singulier). On peut d'abord voir que la nature lui permet de respirer, d'être heureuse : « le bonheur de respirer », puis qu'elle ressent des choses au contact de cette nature : « il semblait à Jeanne ».</p> <p>On voit que l'<u>apaisement</u> de la nuit dans la nature permet de se retrouver et de rêver, de se reposer : « le repos de la campagne la calma comme un bain d'air frais ». L'oxymore « une agitation silencieuse » montre que tout dans la nuit est <u>serein</u> et silencieux. C'est un peu ce que l'on peut ressentir lorsqu'on aime, de la <u>sérénité</u>, de la tranquillité : « la tranquillité des nuits ». Le champ lexical de la nature (« herbe », « oiseaux », « jasmin ») permet d'imaginer la tranquillité de l'endroit et donc de la jeune fille.</p> <p>On voit aussi qu'elle ressent des choses au contact de cette nature : « elle s'abandonna au bonheur de respirer ». <u>Elle rêve d'amour</u> et sent la poésie : « une affinité l'unissait à cette poésie vivante » grâce à la nature. La comparaison des désirs de la femme avec les bêtes de la nuit (« et elle sentait des frissons surhumains, palpiter des espoirs insaisissables, quelque chose comme un souffle de bonheur ») montre que le <u>calme de la nature</u> lui a permis de sentir des choses extraordinaires comme l'amour. (Lisa)</p>
<p>Poème de Claude Roy Mélancolique et comme un <u>chuchotement monocorde</u></p>	<p>Claude Roy, dans ce poème « encore un jour », nous parle du temps, et nous décrit une vie rythmée</p>

<p>Il y a une très grande place aux sens : j'ai l'impression d'entendre le bruit des portes qui claquent, celui de l'horloge, puis l'océan qui s'écrase contre les rochers...</p> <p>Ou encore l'impression de sentir les parfums de la mer, et de voir la beauté du ciel...</p> <p>Le tic-tac de l'horloge, les pages d'un calendrier qui s'envolent de plus en plus rapidement sous le regard affolé de l'homme</p> <p>Et un homme qui attend, assis sous un porche, une femme.</p> <p>L'homme regarde sa montre, mais il revient quand même le jour suivant, même si la femme n'est pas venue. (Aude)</p>	<p>de jours qui se ressemblent. Cette lassitude de l'auteur renforce le côté monotone du temps, et, grâce à de nombreux procédés, celle-ci est mise en avant dans le poème.</p> <p>D'une part le temps est perçu et décrit comme un élément régulier, organisateur de notre vie ; par exemple, je peux remarquer les anaphores insistantes de « encore un jour » ou encore les rimes croisées, éléments rythmiques à l'aspect dansant et réguliers, ou les vers en octosyllabes. Tous ces éléments portent à croire qu'il n'y a pas d'échappatoire à cette avancée du temps, que nous sommes condamnés à observer notre vie s'écouler entre nos mains sans avoir eu l'impression d'en profiter. Cette régularité sans fin semble lasser le poète, qui la met en avant et l'accentue, jusqu'à ce que l'on entende presque, en lisant le poème, le bruit d'une horloge.</p> <p>Mais la vie est décrite ici aussi comme un élément furtif. Je perçois dans ce poème un va et vient, grâce à, par exemple, des oppositions « ferme et ouvre », « absente et toujours là ». De jour en jour, cette fois, c'est l'état d'esprit du poète qui change, et les événements qui se passent dans sa vie. Un jour, l'auteur va être partagé par la tristesse et le chagrin « joie qui s'envole », un jour, perdu dans sa vie « où st le nord sur ma boussole », et un jour heureux « encore un jour et son soleil ».</p> <p>Le temps est aussi porteur d'attentes et d'espairs ici. Dans le poème, Claude Roy explique son attente pour la femme qu'il aime « encore un jour où je t'attends » avec le champ lexical du manque. Il nous montre son amour déçu, qui lui échappe, tout comme le temps qui passe. Toutefois, il conserve des espoirs, bien que plus morbides, mais il espère retrouver dans la mort sa bien-aimée, qu'il n'a pas obtenue dans la vie. Ce mélange d'espoir et de désespoir montre selon Claude Roy la fatalité de la condition humaine. En comparant l'amour qui lui échappe au temps qui passe, <u>il met le lecteur dans une impression de ne pas contrôler la vie</u>, l'amour, le temps en somme.</p> <p>Claude Roy, en conclusion, nous démontre et transmet la vision du temps qui passe, parfois trop vite, parfois trop lentement, tel un coup de vent ou un épais brouillard. Ce poème, <u>un chuchotement monocorde</u>, laisse planer un sentiment d'incontrôle assez <u>angoissant</u>. (Aude)</p>
--	---

Penchons-nous sur les deux écrits d' Aude ; on voit que son texte de lectrice est tout entier inscrit dans une posture à l'arrêt : la concrétisation imageante («voir la beauté du ciel») se mêle à la concrétisation auditive (« chuchotement », « entendre le bruit des portes qui claquent, celui de l'horloge..»), mais aussi à la concrétisation olfactive (« sentir les parfums de la mer ») et à l'activité fantasmatique (« un homme qui attend, assis sous un porche, une femme »). Le thème qui domine dans ce texte de lecteur est

l'écoulement du temps (« l'horloge », « le tic-tac de l'horloge », « les pages d'un calendrier qui s'envolent », « regarde sa montre », « le jour suivant »). La jeune fille axe ensuite tout son commentaire sur l'idée du temps qui passe.

Elle termine par une reprise des premiers mots du texte de lecteur (le « chuchotement monocorde ») et par l'expression d'un sentiment de lecture (l'angoisse). On est dans une explication, un dépliement et déploiement d'une impression de lecteur.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, la posture à l'arrêt n'est pas l'apanage des meilleurs élèves. Quentin, dont le parcours scolaire douloureux a été évoqué, reprend pour l'étude du texte de Maupassant une posture à l'arrêt et pour la première fois accepte de rédiger un écrit interprétatif.⁶⁹⁰

3.4.2 Posture interprétative et commentaire du texte

Texte de lecteur	Texte interprétatif
<p>Poème de Claude Roy</p> <p>En lisant ce texte, on voit bien que l'auteur exprime un manque, le manque de la personne qu'il aime. On dirait même qu'il ne l'a pas vue depuis plusieurs années. On a l'impression que l'auteur est complètement perdu, il veut retrouver cette personne. Quand on lit ce texte, plusieurs images nous viennent à l'esprit. (Sixtine)</p>	<p>Ce poème est un poème d'amour, on le remarque bien puisqu'il exprime le sentiment de manque, le manque de cette femme qu'il aime. On ne sait pas depuis combien de temps l'auteur est séparé de sa femme, mais on devine grâce à « encore un jour », « compte sur tes doigts des années » que cela fait très longtemps, en tout cas pour l'auteur.</p> <p>On pourrait dire qu'il est en colère, grâce aux allitérations en « R » qui montrent un peu d'agressivité. L'auteur est sûrement énervé d'avoir perdu sa femme, mais surtout très triste. Mais au fond, l'auteur sait qu'un jour il la reverra, et cela lui donne sûrement espoir. Il utilise le champ lexical de la mer ou de l'océan car cela donne un effet d'immensité, quelque chose d'infini.</p>
<p>Extrait de <i>Une Vie</i></p> <p>Impression de calme et de plénitude Impression que l'amour est très important et est la 1^{ère} chose à laquelle pense Jeanne On imagine une nature luxuriante autour d'une petite maison près de la mère⁶⁹¹ et de l'étang Impression de liberté et de sérénité Impression que les animaux et bêtes nocturnes ont une vie mouvementée durant la nuit Impression que l'on compare Jeanne et sa bonne humeur avec les animaux nocturnes qui sont, eux,</p>	<p>J'imagine que dans ce texte, le principal sens caché de ce poème est l'amour de Jeanne envers quelqu'un car effectivement, dans ce texte, on a l'impression que Jeanne est submergée par l'amour et qu'elle ne pense qu'à rien d'autre. C'est pour cela qu'elle ne voit pas ce qui l'entoure, et qu'elle n'y porte pas d'attention, car elle ne se rend pas compte que beaucoup d'animaux et de bêtes en plein mouvement stressant et rapide l'entourent. Ses sens sont en éveil, mais elle ne voit que ce qui</p>

⁶⁹⁰ Son travail est présenté dans les annexes à partir de la page 77.

⁶⁹¹ Lapsus de l'élève

<p>plus tristes et plus désabusés Contraste entre Jeanne et ce qui l'entoure Impression que Jeanne est dans un monde imaginaire et que la réalité qui l'entoure est nettement moins belle Comparaison au sentiment amoureux ? (Marie)</p>	<p>lui fait plaisir. Et nous avons l'impression qu'elle se trouve dans un autre monde qui est conforté par un oxymore, qui montre qu'autour d'elle rien n'est clair. Et qu'elle se concentre plus sur son bonheur personnel et son amour qu'à ce qui l'entoure.</p>
--	---

On observe dans ces deux travaux que les élèves commencent par poser des hypothèses et trouvent ensuite des réponses à leurs questions initiales. Ils sont beaucoup moins sensibles au signifiant du texte que dans les exemples précédents. Cela ne les empêche pas de se projeter dans la lecture, de prêter des sentiments aux personnages.

3.4.3 Posture expérientielle et réécriture du texte

Texte de lecteur	Texte interprétatif
<p>Poème Claude Roy</p> <p>Ce texte est adressé à une personne en précis, je pense à une femme, j'ai l'impression que le paysage est au bord de la mer. Je revois des vacances que j'ai passées avec ma famille au bord de la mer. J'ai l'impression de me trouver en Corse, car on part souvent là-bas, et plusieurs citations me le rappellent comme « la mer se déchire à l'avant » ou « à l'arrière l'écume veille ».</p> <p>Dans ma tête, je me trouve au port de Bonifacio. Je trouve ce texte à la fois triste et gai. Triste car il me rappelle mes vacances, mais gai car c'est un paysage magnifique avec des mouettes qui survolent la ville. Je revois le petit muret en face de la mer où l'on s'asseyait tout le temps. (Henri)</p>	<p>J'ai choisi de décrire l'aspect romantique du texte, sous forme de deux parties, d'abord l'amour qu'il lui porte, puis l'endroit, le paysage caractéristique.</p> <p>L'auteur décrit la femme et on a vraiment l'impression qu'il veut la retrouver. Car le texte montre que la femme est loin de lui, de la ligne 23 à 25. De plus, l'auteur utilise des rimes, ce qui montre qu'il a dû passer du temps à chercher les rimes pour écrire ce poème dédié à sa femme. La forme des rimes produit sur moi un effet de mystère, ce qui est plutôt romantique. De plus l'auteur utilise des métaphores pour embellir le texte donc tout cela prouve l'amour porté à sa femme.</p> <p>Le paysage ici décrit est pour moi un paysage paradisiaque, au bord de la mer, sur une terrasse d'un restaurant exposé au soleil. Le paysage décrit est donc un endroit plutôt romantique pour un couple, c'est une situation de vacances. Peut-être que l'auteur veut emmener la femme à cet endroit, ou alors qu'ils ont passé des moments en ce lieu, mais que c'est maintenant fini.</p> <p>Quoi qu'il en soit, la description du paysage est magnifique et la encore c'est une preuve d'amour de la part de l'auteur.</p>
<p>Extrait de <i>Une vie</i></p> <p>Ce poème me fait penser à un coucher de soleil sur la plage. Cela me rappelle aussi mes vacances en Espagne où la vie est tranquille et où il fait beau. Le jasmin me rappelle celui qui s'agrippe à ma maison. « Le sable des chemins déserts » ne me fait pas oublier les chemins en bord de plage de l'île de Ré, la piste cyclable qui est recouverte de sable avec ce beau paysage tout autour. « Molle blancheur de la nuit » me fait repenser à des souvenirs de longues nuits d'été où même à 22</p>	<p>Pourquoi Jeanne rêve-t-elle d'amour ? Peut-être que Jeanne rêve d'une relation avec une personne qu'elle aime. Elle attend « le prince charmant » comme tout le monde dirait. Tout le monde rêve de rencontrer son âme sœur. Elle espère le trouver. Cette scène me fait penser à <i>Roméo et Juliette</i>, quand Juliette attend Roméo sur le balcon. C'est un peu la même chose avec Jeanne qui attend son Roméo. « Il semblait que son cœur s'élargissait plein de murmures » : Jeanne se pose beaucoup de</p>

heures l'on peut se balader en T-shirt, où l'on peut manger dehors, inviter des amis, sortir. « Elle se mit à rêver d'amour » me fait penser à <i>Roméo et Juliette</i> , où Juliette attend Roméo sur son balcon tout en rêvant d'amour.	questions. C'est un trop beau poème sur l'amour digne d'un conte de fées.
---	---

L'approche de la forme du texte n'est pas du tout envisagée. Les élèves ont sans doute beaucoup de mal à entrer dans le texte puisque ils sont dans un mouvement d'évasion. Nous sommes ici bien sûr fort éloignés des attentes scolaires : et pourtant, peut-on dire que les élèves ne se soient pas- dans une certaine mesure - appropriés les textes ?

Synthèse et conclusions

Quelle conclusion formuler tout d'abord sur l'ensemble du dispositif ?

Il nous semble que le fait de proposer un dispositif d'appropriation aux élèves, de leur offrir un cadre dans lequel ils peuvent exprimer toutes leurs impressions de lecture, depuis la rencontre avec le texte jusqu'à son envol dans la mémoire est une piste très féconde. L'ancrage dans le questionnement subjectif initial lui donne un point de départ précieux pour la suite de son travail. Il nous semble que le fait de proposer, au terme du parcours, la réalisation d'une appropriation créative, qui pourrait prendre d'autres formes que l'écrit, l'encourage à nouer un dialogue personnel avec les significations du texte, en sollicitant tout à la fois son imaginaire et sa réflexion. En lui offrant cette possibilité, le cours de français lui dessine peut-être symboliquement les contours d'une appropriation personnelle, qui se développera comme l'élève le souhaitera, dans la suite de son parcours. Encourager l'élève à produire, à la suite d'une étude, une production créative, c'est aussi l'inviter à enrichir son texte de lecteur initial. Il nous semble qu'il y a là, en tout cas, un ancrage supplémentaire possible pour inscrire durablement dans la mémoire individuelle des élèves les œuvres littéraires découvertes en classe. Tout ceci resterait bien sûr à prouver plus précisément.

En ce qui concerne les différentes étapes parcourues, quelles remarques pouvons-nous formuler ?

Nous avons observé, lors de cette expérience, que la sollicitation subjective des élèves, au moment de l'étude collective d'un texte littéraire, mais aussi au moment de son étude individuelle, suscitait de leur part un investissement très net, et favorisait notamment leur engagement dans une démarche d'analyse. Sur les quatre élèves en

situation de décrochage scolaire, et qui ne rendent jamais aucun travail écrit, deux restituent les trois écrits demandés au moment de l'étude du poème de Baudelaire. Les quatre élèves participent pleinement au commentaire composé et restituent, à la fin du temps imparti, un travail conséquent et intéressant (dont on aura un aperçu dans les documents annexes).

Il apparaît que les questions de lecture subjective favorisent bien l'entrée dans les textes, donnant certainement à chaque élève l'impression d'exister en tant que lecteur singulier et d'être reconnu sinon par la classe, du moins par son enseignant. Elles permettent sans doute aussi de donner confiance aux élèves dans leur aptitude à interpréter les textes et à s'appropriier les méthodes pour le faire.

Nous avons par ailleurs observé que les textes de lecteurs étaient très riches, et témoignaient tout à la fois du travail de la langue, de l'imagination, de la sensibilité, de l'intelligence : pour reprendre les termes de Marcel Goulet⁶⁹², le texte est réécrit, imaginé, senti et ressenti, compris et interprété, et ces différentes opérations peuvent toutes se manifester dès les premiers contacts avec les mots de l'auteur. Il nous est apparu que plus les élèves étaient aguerris et confiants dans leur identité de lecteur, plus ce premier écrit était dense et posait les bases d'une relation profonde avec le texte. Nous avons d'ailleurs noté que ces mêmes lecteurs n'hésitaient pas ensuite à intégrer dans leur commentaire leurs impressions de lecture initiales (comme Florine ou Lisa...).

Nous avons remarqué que trois postures de découverte apparaissaient dans les textes de lecteurs : une posture à l'arrêt, une posture interprétative et une posture expérientielle. Dans la première, le lecteur donne l'impression de vivre un véritable événement de lecture, inscrit dans le temps de la découverte du texte, il participe pleinement à l'expérience évoquée par l'auteur, la ressent, la voit et la vit, dans une réception très sensible et affective du texte, comme « en sympathie » avec lui. Dans la deuxième, le lecteur adopte une posture plus intellectuelle et se tourne d'emblée vers l'interprétation du texte, vers l'idée centrale autour de laquelle ce texte s'organise et se déploie. Dans la troisième posture enfin, le lecteur donne l'impression de s'évader du texte, et à partir d'un motif, d'en faire le tremplin pour revivre ou inventer des expériences parallèles, périphériques, qui lui appartiennent plus qu'elles n'appartiennent à l'écrivain. Plus les élèves sont en confiance, plus le texte leur plaît, plus ils intègrent les éléments d'une posture à l'arrêt.

⁶⁹² Goulet M. article cité.

Au plan pédagogique, nous pensons qu'il est possible d'attirer l'attention des lycéens sur ces différents mouvements, afin d'explorer davantage leurs différentes capacités d'écoute, à les inviter à déployer l'éventail de leur réception sur la ligne du temps : dans le passé de leur expérience, dans le présent sensible de l'accueil du texte, dans l'avenir de sa rencontre avec lui. Il ne s'agit pas de hiérarchiser ces différentes postures, mais plutôt de les combiner, de manière à ce qu'elles enrichissent la rencontre avec le texte. La posture expérientielle nous paraît particulièrement sensible : l'élève s'échappe du texte, et s'échappe parfois de l'exercice d'analyse attendu. Il ne reste pas pour autant indifférent au texte proposé, qui suscite sa rêverie : il conviendrait d'analyser les moyens de valoriser cette appropriation tout en invitant l'élève à adopter aussi les deux autres postures, qui lui fournissent l'occasion d'une rencontre plus accomplie avec le texte étudié. Il nous semble que sur ce point, les annotations de l'enseignant en marge des textes de lecteur, pourraient être tout à fait décisives.

En ce qui concerne le trajet de lecture : nous avons décelé un dialogue constant entre imagination et raison, qui se répondent et s'enrichissent mutuellement. Pour évoquer cette appropriation complexe de l'œuvre littéraire, François Le Goff⁶⁹³ a recours à une expression d'Edgar Morin : le « tissé ensemble » qui relierait en boucle des éléments disparates⁶⁹⁴, plutôt que de tracer « une ligne droite qui irait naturellement d'un point à un autre »⁶⁹⁵, de l'immersion passive à la connaissance consciente. Les travaux observés nous montrent les échanges, les enrichissements constants du travail de l'imaginaire et de l'intelligence. La prise de distance réflexive est réintégrée par l'imaginaire, fondue, et les significations sont ré-agencées dans le paysage intérieur.

Nous avons par ailleurs observé la manière dont se noue, entre le lecteur et le texte un dialogue, qui semble avoir sa logique, sa liberté, sa continuité et son tracé singulier. Le commentaire du texte est presque toujours une réponse, un prolongement, un

⁶⁹³ Le Goff, François, « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », in *Les patrimoines littéraires à l'école, usages et enjeux*, Denizot N., Ahr S., revue *Dyptique*, p. 99.

⁶⁹⁴ François Le Goff prend appui sur une citation d'Edgar Morin dont nous apprécions également la fécondité didactique : « quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot « complexus », « ce qui est tissé ensemble ». Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée), c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout, mais établir une connexion qui se fasse en boucle », in Morin E., « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », *Revue Internationale de Systémique*, 9/2, 105-112.

⁶⁹⁵ Le Goff, F., *art. cit.*

éclaircissement des premières impressions de lecture. Enfin, nous avons remarqué dans ce travail de commentaire (on peut se reporter au tableau) que, dans presque tous les devoirs, l'idée directrice choisie par l'élève correspondait parfois mot pour mot à l'impression première notée dans le texte de lecteur, comme si déjà, ce premier contact comportait un concentré d'impressions parfois très ténues, fugaces, à peine dicibles, souvent à peine dites et pourtant présentes en filigrane, dessinant potentiellement les grandes lignes d'un dialogue personnel avec le texte, pour peu qu'on veuille bien le laisser se déployer.

Dans l'écrit d'invention proposé à la suite de l'étude du poème de Baudelaire, nous avons pu constater que les élèves qui avait d'abord adopté une posture à l'arrêt, ou une posture expérientielle, inventaient un hypertexte laissant une grande place à l'actualisation du poème. Certains disent alors, avec leurs mots à eux, ce qu'ils ont entendu, dans l'ici et maintenant de sa découverte. D'autres (re)vivent une expérience personnelle, réelle ou fantasmée.

Les lycéens qui ont préféré se diriger d'emblée vers les significations possibles du poème vont investir l'écrit d'invention différemment : soit ils ajoutent le sens manquant, comblent les lacunes du texte, soit ils répondent de manière personnelle à la vision de l'existence proposée par l'écrivain, en réécrivant le poème. Les élèves qui ne sont pas parvenus à entrer dans le texte, pour différentes raisons, s'en échappent, s'en éloignent et inventent autre chose. Il nous est apparu, sans pouvoir le prouver, que les échanges oraux ont partiellement influé sur ce parcours intérieur qui répond aussi, nous semble-t-il, à une rencontre unique et décisive à laquelle il conviendrait de laisser une place.

Même si les échanges oraux ont certainement été essentiels pour accompagner les élèves, enrichir leur perception, leur compréhension et leur interprétation du texte, toute cette expérience souligne selon nous l'importance décisive de la rencontre singulière entre le texte et chacun de ces lecteurs. Si l'on prive les élèves de ce moment, on les "ampute" de leur capacité à s'intéresser personnellement au texte. Il y a un dialogue intime avec l'auteur qui est brisé quand l'enseignant assène sa lecture. Le cheminement collectif ne peut être emprunté par l'élève que s'il a le loisir d'emprunter à sa guise des chemins de traverse pour tracer son propre itinéraire, s'écarter de l'itinéraire collectif ou le rejoindre si bon lui semble...

Quelle conclusion pouvons-nous formuler à propos de la « posture lettrée » attendue par l'école ?

Nous avons observé que les élèves qui manifestaient le plus de sensibilité à la forme du texte étaient aussi ceux qui, au préalable, s'étaient mis à l'écoute de leurs sensations et de leurs émotions de lecture, qui, ici encore, semblent déterminer les grandes lignes du commentaire auquel ils se livreront ensuite. Nous avons souligné que la « posture à l'arrêt » transcendait les différences de niveau entre les élèves. Elle a pu être adoptée par des lycéens lecteurs très divers, qu'ils soient en difficulté ou d'un très bon niveau. Comme cette posture est de nature à donner, nous semble-t-il, du sens à l'étude de la forme du texte, elle pourrait être privilégiée, ou du moins vivement encouragée dans l'apprentissage de la lecture littéraire.

Les impressions stylistiques des élèves ont une logique qui obéit à la fois à leur lecture singulière et aux « droits » du texte. Dans cette écoute privilégiée et sensible de *leur* lecture, les élèves accèdent à une signification de l'un des aspects formels *du texte*. La lecture a sur eux un « impact esthétique » qu'ils ne nomment pas ainsi dans un premier temps : c'est la demande qui leur est faite d'observer l'écriture qui leur permet d'exprimer cet « impact », que, dans un premier temps ils ont seulement ressenti (« ce texte me paraît difficile car il y a beaucoup de « trous », « c'est bloquant » etc.).

Cela nous conforte dans l'idée que les deux lectures, la lecture subjective et la lecture objectivante sont complémentaires : se pencher sur la forme du texte, c'est remonter à la manière dont on se l'est approprié, et s'approprier subjectivement le texte, c'est avoir une chance de parvenir à donner une signification à la forme, signification qui rejoindra sans doute l'appropriation réalisée par d'autres lecteurs.

Il est fréquent de placer la « posture lettrée » comme une sorte de posture de distance : le lecteur expert se situerait en surplomb du texte, l'observerait dans sa dimension formelle⁶⁹⁶ et en décèlerait alors ses qualités esthétiques. Les observations présentées ci-dessus, que nous avons déjà faites dans d'autres expériences, laisseraient penser que la posture lettrée s'enracine au contraire dans l'univers intérieur du lecteur, dans une appropriation privilégiée et personnelle de la matière signifiante du texte, dans un vrai « contact » sensible et affectif avec elle⁶⁹⁷.

⁶⁹⁶ C'est la posture du « texte objet » pour Dominique Bucheton.

⁶⁹⁷ On peut d'ailleurs se demander si d'éminents stylisticiens, comme Léo Spitzer par exemple, ne présentent pas, dans des écrits « objectifs » un aperçu à peine voilé d'un contact très personnel et sensible avec le texte.

Enfin, on a souvent la tentation de présenter la lecture lettrée - la seule lecture qui sache donner du sens à la forme - comme une sorte d'aboutissement, de couronnement de la lecture, que seuls les littéraires et les bons élèves parviennent à pratiquer, dans des exercices très codifiés, en conjuguant expériences de lectures, travail, dons personnels. Mais les constats faits ci-dessus laissent penser que cette lecture est en germe dans toute lecture subjective : encore faut-il que l'élève puisse en prendre conscience, l'exprimer afin de lui donner du sens, et qu'il dispose ensuite de l'argumentation rhétorique pour adopter cette posture lettrée.

Troisième partie :
L'appropriation de l'œuvre
dans l'après-coup de la lecture

Introduction

Dans cette troisième partie, nous nous pencherons sur la mémoire des œuvres littéraires découvertes dans le cadre scolaire, œuvres simplement lues, ou étudiées en classe, et nous appréhenderons cette mémoire dans son lien avec la construction d'une culture et d'une curiosité intellectuelle. L'enseignement de la littérature n'a pas seulement pour vocation de permettre aux élèves de s'approprier des œuvres littéraires ; il doit aussi leur permettre de s'approprier un désir de littérature, le désir de renouveler à loisir, une fois leur scolarité terminée, la pratique de la lecture. Le lecteur aguerrri, qui s'apprête à renouveler cette expérience, en attend un enrichissement de trois ordres. Il recherche tout d'abord un gain pour lui-même, d'ordre intellectuel, esthétique, émotionnel. Il espère peut-être aussi que s'enrichisse sa relation à autrui : que cet autre soit le créateur, ou qu'il soit ce semblable, qui prête de la valeur à l'œuvre, en la préservant, et en la faisant connaître, en conseillant sa lecture. Le lecteur espère alors, plus ou moins ouvertement, un dialogue renforcé avec une communauté culturelle, dans laquelle lire équivaut aussi à prendre sa place. Enfin, il attend de l'œuvre littéraire qu'elle lui offre un point de repère dans l'Histoire, et lui permette de prendre la mesure du temps, tout en y faisant une halte. Il s'agit donc bien du désir d'une expérience existentielle, qui engage tout à la fois une relation à soi-même, une relation à autrui, une relation au Temps⁶⁹⁸ et à travers lui, à la mémoire et à l'oubli.

Quels éléments peuvent attiser ce désir de littérature chez les élèves ? Il nous semble que ce désir s'alimente en grande partie d'un rapport personnel confiant du jeune lecteur à la culture, rapport que l'école peut construire, et d'une mémoire littéraire heureuse.

Un rapport confiant à la culture : l'école doit permettre à chaque élève d'intérioriser l'idée que la littérature lui appartient. Il s'agit de « faire sentir à chacun qu'il y a là, à sa disposition, des biens culturels dont il est en droit de se saisir, le moment venu »⁶⁹⁹, écrit Michèle Petit. C'est parce que l'élève sent que les livres lui appartiennent, qu'il éprouve l'envie de circuler activement dans le « champ multiple de

⁶⁹⁸ Comme l'a bien montré Michel Picard, dans *Lire le temps*, *op. cit.*

⁶⁹⁹ Petit M., *Eloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 107

la littérature »⁷⁰⁰, et qu'il est enclin à relier les œuvres lues entre elles, activant plus ou moins consciemment des réseaux d'intertextualité et d'interlecture, tout en donnant sens à ses découvertes, en les reliant aussi à sa propre vie.

Par ailleurs, ce qui nourrit ce désir de littérature est la mémoire d'émotions, de révélations qui donnent envie de renouveler son expérience. Il nous semble que plus l'école crée une mémoire heureuse des expériences de lecture, plus l'élève se sentira « chez lui » dans le patrimoine littéraire, et aura envie de l'arpenter, en mesurant sa valeur et la nécessité de l'entretenir et de le transmettre.

Pour réfléchir aux moyens de constituer cette « mémoire heureuse », nous avons exploré deux pistes : nous avons proposé aux élèves une lecture-écriture subjective d'un roman classique, dans le prolongement de son étude en classe. C'est la première expérience présentée. Nous avons également tenté de placer l'élève dans une posture d'« héritier » actif, prenant potentiellement voix au chapitre dans la transmission du patrimoine. C'est la seconde expérience qui sera analysée ici.

⁷⁰⁰ Expression de JL Dufays.

Chapitre I. La mémoire d'une œuvre classique

Nous nous proposons dans ce chapitre de réfléchir à la manière dont l'école pourrait accompagner, plus qu'elle ne le fait actuellement, la mémoire du lycéen dans l'après-coup de la lecture et de l'étude. Nous nous pencherons ici tout particulièrement sur la mémoire de l'œuvre patrimoniale. Dans les activités pratiquées au lycée, visant à asseoir la culture littéraire des élèves et à développer des compétences de lecture et d'écriture, on sollicite une mémoire savante qui tend à objectiver l'œuvre étudiée. L'élève citera dans une dissertation par exemple des caractéristiques mises en lumière en classe, des épisodes permettant d'illustrer un aspect de l'œuvre, une interprétation reconnue par la lecture collective. À aucun moment, du moins dans les textes officiels, on n'offre à l'élève l'opportunité de relier cette mémoire savante à une mémoire plus personnelle qui organise subjectivement les références⁷⁰¹ et crée ses propres traces.

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats d'une expérience menée à deux reprises, à trois ans d'intervalle, à la suite de la lecture par les élèves puis de l'étude en classe du roman de Balzac, *Le Père Goriot*. Cette expérience a concerné 70 élèves en 2009 et 70 élèves en 2012, soit quatre classes de seconde.

1 Positionnement de recherche

1.1 Objectifs didactiques et objectifs de recherche

Deux objectifs de recherche s'entrecroisent ici. Le premier a une visée didactique, et tente de répondre aux questions suivantes :

Comment encourager l'élève à garder une trace de sa rencontre personnelle avec l'œuvre lue, en lui demandant un travail qui ne soit pas uniquement de l'ordre de l'affirmation distante de connaissances sur l'œuvre, mais qui lui permette d'exprimer, fût-ce de façon détournée, les retentissements de sa lecture sur lui ? Quel accompagnement lui proposer ? Peut-on proposer aux élèves dans le cadre scolaire des activités qui les accompagnent personnellement dans leur appropriation des œuvres, *a fortiori* l'appropriation des œuvres classiques, et qui leur permettent d'inscrire leur souvenir durablement dans la mémoire ?

⁷⁰¹ Rouxel A., « Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire », article cité.

Le second objectif a une dimension plus « phénoménologique » : peut-on, dans le cadre scolaire, observer, mesurer ce qui se donnerait comme un reflet de l'appropriation de l'œuvre ? Si oui – et c'est la conclusion à laquelle nous parvenons en effet - comment utiliser les résultats ? Quels outils concevoir pour favoriser une meilleure appropriation ? Pour pallier une appropriation ratée ? Pour encourager une appropriation en construction ? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre ici.

1.2 Cadre de travail

1.2.1 Postulats

1.2.1.1 Une « relecture subjective »

Nous posons comme premier postulat la nécessité de proposer aux lycéens une relecture subjective de l'œuvre étudiée, dans l'après-coup de la lecture. De nombreux dispositifs, évoqués dans la première partie de cette thèse, permettent d'atténuer la distance entre l'œuvre littéraire et l'élève. En ce qui concerne l'œuvre classique, cette distance reste souvent bien difficile à surmonter. Aux 140 élèves dont il est question dans ce chapitre, on a par exemple proposé de noter leurs impressions personnelles au fil de la lecture puis au fil de l'étude du *Père Goriot*, dans leur carnet de lecture. Les notations restent très elliptiques et évasives, les adolescents se contentant souvent de déplorer la longueur des descriptions balzaciennes, et de noter quelques informations sur la diégèse. C'est la raison pour laquelle nous sollicitons leur subjectivité après l'étude en classe et après une relecture du roman.

1.2.1.2 Un espace de créativité

Partant de l'hypothèse présentée par Fitch selon laquelle tout métatexte implique l'appropriation personnelle du texte sur lequel il porte, nous nous proposons d'explorer la voie qui consisterait à demander aux élèves, à la suite de la lecture et de l'étude de l'œuvre classique⁷⁰², un écrit qui leur offre l'opportunité de s'emparer subjectivement de cette œuvre et peut-être de l'ancrer plus profondément dans leur mémoire. Le sujet d'écriture, qui sera détaillé ci-dessous, s'inscrit donc dans cette perspective. Il répond aux choix suivants :

⁷⁰² Après les échanges collectifs et des explications données en classe. Les résultats obtenus lors d'une expérimentation menée sur *Le Chef-d'œuvre inconnu*⁷⁰² nous ont encouragée à aller dans ce sens.

Nous tentons, dans le libellé, de conjuguer hypertexte et métatexte, afin que l'élève puisse endosser une posture à la fois réflexive et créative face à l'œuvre lue.

Nous reprenons notre *dispositif d'appropriation* en privilégiant au terme du parcours d'étude la créativité de l'élève, parce que la créativité intérieure est l'horizon de l'appropriation de l'œuvre littéraire. Cette créativité entre par ailleurs en résonance, nous semble-t-il, avec l'appropriation de l'œuvre à laquelle s'est livrée l'enseignant : nous pensons que, dans l'écrit créatif tel que nous l'avons conçu, peut se nouer entre chaque élève et l'enseignant un dialogue herméneutique intersubjectif⁷⁰³.

Nous prenons appui sur la pratique du récit comme outil heuristique permettant d'exprimer le processus d'appropriation et d'explorer les virtualités de l'écriture littéraire.

1.3 Description des deux expériences conduites en 2009 puis en 2012

1.3.1 Pourquoi *Le Père Goriot* ?

Œuvre classique par excellence, *Le Père Goriot* est victime de sa notoriété, et doit d'abord lutter contre les préjugés des élèves, qui voient son étude comme une fatalité : « un classique que nous avons eu l'obligation d'acheter, de lire et d'étudier ! [...] Au CP, on lit *Les Frayeurs d'Emilie*, en 6^{ème} *Mathilda* de Roald Dahl, et en seconde *Le Père Goriot* de Balzac ! », écrira une élève.

Nous choisissons ce roman tout d'abord pour la place stratégique qu'il occupe, tant dans l'histoire du roman français, et dans l'imaginaire collectif, que dans l'œuvre de Balzac, et dans la construction de *La Comédie humaine*. Le procédé du « retour des personnages », inauguré en 1834 par le romancier, est une invitation à se pencher sur les pouvoirs exercés par le personnage romanesque sur l'imaginaire du lecteur. Le roman permet, en outre, de proposer aux élèves une réflexion sur les enjeux, les ambitions et les limites du réalisme. La dimension historique est bien sûr intéressante : les élèves sont plongés dans une société de la Restauration en pleine mutation, dont les bouleversements du paysage parisien se font l'écho. Le regard cynique de Vautrin est l'occasion de pointer les dérives de cette société capitaliste naissante.

Mais ce sont surtout les thèmes atemporels qui sont susceptibles à nos yeux de faire réfléchir ces lycéens :

⁷⁰³ Nous développons cette idée dans la dernière partie de cette thèse.

Dans ce roman d'apprentissage, Balzac pose la question du talent individuel, des possibilités de le développer, et de le faire reconnaître. Au thème du talent, facile, inné, on peut opposer celui de la volonté, centrale pour Balzac, et montrer aux élèves comment leur dualité est figurée par des couples de personnages antinomiques, dans ce roman comme dans d'autres. On peut opposer par exemple et dans une certaine mesure Rastignac à Bianchon, Lucien de Rubempré à Daniel d'Arthez⁷⁰⁴, ou encore Louise de Chaulieu à Renée de l'Estorade⁷⁰⁵.

L'intrigue familiale vient croiser la destinée d'Eugène et contribuer à le façonner. Balzac pose la question des sentiments filiaux, de la générosité et de ses revers, de l'amour et de ses excès, d'une passion sublime prête à se métamorphoser en tyrannie. Il permet donc de réfléchir à l'ambivalence des sentiments, à leur endroit et leur envers⁷⁰⁶.

Enfin, Balzac, dans ce roman comme dans toute *La Comédie humaine*, pose au lecteur la question de la liberté⁷⁰⁷ : il présente des personnages emprisonnés par le narrateur dans un faisceau de déterminismes, et exprimant pourtant, par le biais du discours direct, le sentiment de leur responsabilité au moment d'accomplir des choix qui engagent leur « existence » tout entière. La réplique finale, à dimension performative : « À nous deux maintenant ! », prononcée au style direct par Eugène, semble lui ouvrir un avenir par la seule force de sa volonté, fortifiée par l'épreuve, et déjouer toutes les prédictions sur le personnage faites par le narrateur.

1.3.2 Déroulement de la séquence

Cette expérience s'est adressée à soixante-dix élèves de seconde au mois de novembre 2009, puis à soixante-dix autres au mois de décembre 2012. Les élèves ont étudié le roman de Balzac selon la progression présentée dans le tableau ci-dessous, pendant une séquence qui a duré 14 heures.

Objectifs pédagogiques de la séquence		Étudier un roman réaliste du XIX ^e . Réfléchir à la notion de <i>réalisme</i> . Réfléchir au genre du roman d'apprentissage. Découvrir une œuvre patrimoniale. S'initier à la lecture analytique. S'approprier personnellement un classique
--	--	---

⁷⁰⁴ Balzac, *Les Illusions perdues*

⁷⁰⁵ Balzac, *Mémoires de deux jeunes mariées*

⁷⁰⁶ *Envers Balzaciens*, textes réunis par Andrea Del Lungo et Alexandre Peraud, Poitiers, La Licorne, 2001

⁷⁰⁷ Sur cette question, on peut lire nos articles : Milcent B. « Effets de réversibilité dans les lettres d'adieu des personnages balzaciens », in *Envers balzaciens*, op. cit., p. 103-115, « Liberté intérieure et destinée féminine dans « La Comédie humaine », Paris, Puf, *L'Année balzacienne*, 2001/1 n° 2, p. 247-266.

Objet d'étude		2009 : le récit, le roman ou la nouvelle au XIX ^{ème} siècle 2012 : un roman réaliste ou naturaliste.
Déroulement de la séquence	15 heures	Octobre / novembre 2009. Novembre/décembre 2012.
Séance 1	1 heure	Introduction : Balzac, <i>La Comédie humaine</i> , <i>Le Père Goriot</i> . La dédicace à Geoffroy Saint-Hilaire.
Séance 2	1 heure	Impressions après la lecture du roman : échange collectif. Portrait fragmenté du personnage d'Eugène de Rastignac : lecture de six extraits dont l'épilogue. Repérage des principaux éléments de l'intrigue. « Il versa sa dernière larme de jeune homme » : Interrogation sur la notion de roman d'apprentissage.
Séance 3	1/2 heure	Présentation du programme de travail. Consignes pour la relecture du roman : <i>Pour chacune des étapes de la lecture, prenez des notes libres dans votre carnet de lecture : difficultés éventuelles, plaisirs, émotions, sentiments procurés par la lecture, questions concernant la suite de l'histoire, remarques personnelles sur les personnages, l'intrigue, le style de Balzac...</i>
Séance 4	1 heure	Echange collectif sur la relecture de l'exposition et de l'incipit. Identification des différents personnages de la pension Vauquer. Caractéristiques et fonctions du portrait balzacien.
Séance 5	1 heure	Lecture analytique de la description du salon et de la salle à manger de la pension Vauquer. Dessin de cette pension par les élèves.
Séance 6	1 heure	Echange collectif sur la lecture. Portrait et histoire du Père Goriot, vu par les pensionnaires, puis par la Duchesse de Langeais, puis par Eugène et par le narrateur.
Séance 7	1 heure	Echange collectif sur la lecture. Elucidation du long discours de Vautrin.
Séance 8	1 heure	Réflexion sur la notion de <i>réalisme</i> . Ecriture par les élèves d'une description réaliste de la salle de classe puis comparaison de différents textes d'élèves.
Séance 9	1 heure	Echange collectif sur la lecture. Le personnage de Vautrin : synthèse. Etude comparée de trois discours : celui de Madame de Beauséant, celui de Madame de Rastignac, et celui de Vautrin. (travail en groupes).
Séance 10	1 heure	Paris dans <i>Le Père Goriot</i> . Documentaire du CRDP. Plan de Paris : identification des quartiers évoqués dans le roman et de leur symbolique.
Séance 11	1 heure	L'arrestation de Vautrin : mise en scène du passage en groupes de 8 élèves. Comparaison avec l'adaptation télévisée de Verhaeghe. Lecture analytique.
Séance 12	1 heure	Echange collectif sur la lecture. L'agonie du Père Goriot. Conclusion : quels apprentissages pour Eugène ?
Séance 13	2 heures	Devoir en classe : sujet ci-après.
Séance 14	1,5 heure	Restitution des écrits/ échange collectif sur la signification de l'épilogue du roman.
Documents complémentaires		Extrait de l'Avant-propos de <i>La Comédie humaine</i> . Corpus sur la question du réalisme. Gravures de Daumier.
Prolongement : lectures cursives	deux	Un roman d'apprentissage au choix dans une liste. La famille et ses secrets : un roman au choix dans une liste.

Vocabulaire : expressions venues de la mythologie	Le mentor, le titan, le sphinx, le pygmalion, la « Vénus du Père-Lachaise ».
--	--

1.3.3 Remarques

Lors de cette séquence, les temps consacrés à l'échange oral ont alterné avec les autres activités. Les élèves ont été sollicités oralement tout au long de l'étude, et invités à noter leurs impressions subjectives dans leur carnet de lecture. Les impressions des uns et des autres ont fait l'objet de discussions. L'écrit d'invention s'est situé après l'étude, et à la suite d'une période de vacances, au cours de laquelle les élèves ont été invités à relire le roman. La méthode de l'écrit d'invention n'a pas fait l'objet d'un cours particulier.

Dans le déroulement de la séquence, on peut relever un certain nombre de différences entre les deux années, que nous signalons ci-dessous.

1.3.4 Premier sujet d'invention

En septembre 2009, une première lecture du roman s'est faite par étapes, et chaque étape a donné lieu à un échange oral en classe. Au terme de l'étude collective, une seconde lecture est demandée aux élèves, pendant les vacances d'automne. Au retour des vacances, le sujet suivant est donné en classe, en deux heures. Les élèves pendant la rédaction de ce devoir ne disposent pas du roman.

Un jeune homme (ou une jeune fille) est à un carrefour de sa vie et a une décision importante à prendre. Plongé dans sa réflexion, il aperçoit par hasard un classique étudié au lycée quelque temps auparavant : *Le Père Goriot*, de Balzac. Il se revoit en train de lire ce roman... Il se souvient avec précision des circonstances de sa lecture, des difficultés, plaisirs et déplaisirs, rencontrés. Des souvenirs de l'histoire racontée par Balzac lui reviennent en mémoire : des impressions, des images, certains passages, des phrases, des personnages... Puis il repense longuement à l'apprentissage d'Eugène de Rastignac, à tout ce qu'il a compris et retenu de la lecture et de l'étude de ce roman... Soudain, *Le Père Goriot* apporte une réponse à ses questions : il sait quelle est la bonne décision à prendre.

Vous imaginez toutes les pensées de ce personnage, après avoir précisé dans quelle situation il se trouve. Vous êtes libre de vous exprimer à la première ou à la troisième personne du singulier, au passé ou au présent, et bien sûr, de puiser dans le souvenir de votre propre découverte du roman. N'oubliez pas d'indiquer quelle est la décision prise par le personnage !

Vous serez évalué principalement sur :

- La prise en compte des consignes.
- Votre bonne connaissance du roman étudié, dont ce travail d'écriture doit témoigner.

Ce premier libellé invite les élèves à convoquer leur souvenir de lecture en trois étapes successives :

Il leur est demandé une remémoration des circonstances de la lecture, du « soi lisant » afin d'enraciner ce travail dans le souvenir de l'expérience concrète de cette lecture.

Ensuite, le libellé les invite à évoquer leur mémoire du texte et leur donne quelques suggestions pour le faire : mémoire de la lettre même du texte, ou bien mémoire affective souvent indissociable de la première.

Enfin, les lycéens doivent évoquer leur compréhension des significations du roman, adopter un point de vue plus surplombant qui peut intégrer les savoirs extérieurs à l'œuvre abordés en classe.

Il va de soi que ces trois champs de souvenirs s'entrecroisent dans les souvenirs de lecture spontanés : images des circonstances de la découverte du texte associées à des jours enfuis (évoquées par Proust), souvenirs des mots du texte ou de l'enchâssement de ses épisodes, réflexion plus distante sur les vérités délivrées par l'écrivain, qui entrent en résonance avec des vérités intérieures. L'objectif était d'attirer l'attention des élèves sur ces différentes strates de la mémoire littéraire, sur son épaisseur, et de faire en sorte qu'ils relient leur réflexion à la mémoire de leur lecture singulière. Par ailleurs, nous souhaitons qu'ils méditent sur la façon dont leurs lectures pouvaient se tisser à la trame de leur vie, les accompagner durablement. Pour ce faire, nous avons voulu instaurer un jeu d'échos entre différentes situations d'apprentissages ; apprentissages fictifs d'une part : apprentissage bien sûr d'Eugène de Rastignac, dont l'élève est invité à se remémorer les différents choix, et celui du jeune narrateur, qu'il fallait présenter dans le récit-cadre. Apprentissages réels d'autre part, présents et à venir du lycéen-scripteur, placé ici, tacitement, en situation d'apprenti écrivain.

Ce sujet s'écarte du compte rendu de lecture :

Le récit-cadre oblige l'élève à s'emparer d'une problématique et d'une signification du roman, il le place donc dans une position active : si quelques significations du récit ont été évoquées en classe, à lui d'en choisir une, qui entre en correspondance avec son récit cadre. De ce fait, la pertinence de la problématique choisie pour le personnage fictif du récit cadre permet de mesurer si l'élève s'est ou non approprié une signification du roman.

Cependant, la consigne proposée ici est relativement complexe : l'élève doit composer avec le souvenir personnel de ses deux lectures du roman, avec le souvenir des savoirs « savants » engrangés sur l'œuvre pendant les cours et la nécessité d'inventer une histoire. Cette complexité et les résultats obtenus – que nous présentons ensuite - nous ont conduit à alléger le sujet en 2012, à le fragmenter en trois étapes.

1.3.5 Deuxième sujet d'invention

En 2012, les élèves commencent d'abord par lire le roman. Son étude se déroule ensuite selon une progression identique à celle de 2009 ; les lectures analytiques sont cependant menées beaucoup plus rapidement. Les élèves sont invités à relire le texte au fur et à mesure de l'étude en classe. Puis, il leur est demandé de reprendre toutes leurs notes de travail, et, à la suite des congés de Noël, au début du mois de janvier 2013, ils sont invités à traiter en deux heures un sujet qui comporte deux volets, une série de questions puis un travail d'écriture.

Les questions sont les suivantes :

Le Père Goriot, devoir en classe, deux heures

Comment s'est passée votre lecture de ce roman ?

En quoi cette lecture diffère-t-elle des lectures que vous pratiquez habituellement ? En quoi le roman s'écarte-t-il des ouvrages que vous lisez plus spontanément ?

Pour quelles raisons à votre avis *Le Père Goriot* est-il devenu un « classique » ?

Pendant quelle époque de l'Histoire se déroule l'intrigue ?

Pendant quelle période de l'Histoire Balzac a-t-il écrit le plus grand nombre de ses romans ?

Quel intérêt historique présente l'étude d'un tel récit ?

Pourquoi Balzac a-t-il choisi le titre de *Comédie humaine* pour désigner l'ensemble de son œuvre ?

Quelles sciences ont influencé l'écriture de Balzac ?

En quoi peut-il être considéré comme un écrivain réaliste ?

Que symbolise le personnage de Vautrin dans le roman ?

Puis, le travail d'écriture se présente ainsi :

Inventez une nouvelle dans laquelle la vie d'un personnage de votre choix est transformée par la lecture du *Père Goriot*.

Dans ce second sujet nous partons à nouveau du postulat que lire, c'est aussi choisir. Nous pensons que tant l'invention du récit cadre (premier sujet) que l'invention de la nouvelle (deuxième sujet) amènent l'élève à s'emparer subjectivement de l'œuvre, et à mettre en lumière l'une de ses significations.

Nous choisissons cette fois d'interroger l'élève directement, sans détour, sur les modalités et circonstances de sa lecture (questions 1 et 2). Nous l'invitons, dans la troisième question, à relier ses réponses à une réflexion plus générale sur la notion

d'œuvre classique (selon un choix didactique présenté dans le chapitre 1). Puis nous l'interrogeons sur certaines des connaissances littéraires « objectives » mises en lumière collectivement en classe.

Et c'est seulement ensuite que nous proposons un sujet d'écriture inventive. Nous maintenons le postulat selon lequel lire c'est choisir. L'écriture de la nouvelle doit amener l'élève à s'emparer d'une facette de l'œuvre. Cette fois, nous décidons de ne donner aucune consigne supplémentaire aux élèves, pour observer si les résultats obtenus lors de la première expérience se confirment lors de la seconde. Nous rappelons simplement la définition de la « nouvelle », genre littéraire qu'ils connaissent bien, pour l'avoir fréquemment rencontré au collège.

C'est l'ensemble de ces résultats que nous nous proposons de présenter.

1.4 Choix du corpus et de la méthodologie

Les écrits ont été analysés à l'aune des caractéristiques de l'appropriation mises en lumière dans les chapitres précédents : situer, saisir, connaître, comprendre et interpréter, se laisser transformer, transformer le texte soit de façon inconsciente, soit dans une démarche plus consciente de réécriture. Quatre champs plus précis de questions nous ont paru opératoires pour l'analyse de ces 140 écrits d'élèves :

Saisir l'objet livre :

- Quel écho ces écrits donnent-ils de la rencontre « physique » de l'élève avec l'objet livre, de son appropriation concrète, matérielle ?
- L'élève évoque-t-il sa « pré-compréhension » de l'œuvre ?
- Evoque-t-il la matérialité du roman, sa couverture, sa « texture » ?
- Evoque-t-il une scène de lecture ?

Saisir l'oeuvre :

- Quel rapport la mémoire de l'élève entretient-elle avec la lettre même du texte et avec l'histoire racontée par Balzac ?
- Propose-t-il un résumé, un sommaire ?
- Cite-t-il des mots, des expressions, des phrases ?
- Evoque-t-il des passages étudiés en classe ? Des passages non étudiés en classe ?
- Comment insère-t-il les mots du texte dans son propre discours ?
- De quels gestes appropriatifs cet écrit témoigne-t-il ?

Transformer :

- L'élève investit-il subjectivement le texte ?
- Laisse-t-il transparaître d'une manière ou d'une autre son activité fictionnalisante⁷⁰⁸ ?
- Quel rapport l'élève entretient-il avec les significations du texte ?
- Evoque-t-il un ou plusieurs thèmes importants ?
- Dans le récit-cadre (sujet 1) et la nouvelle (sujet 2), s'empare-t-il d'une problématique ou d'une signification possibles du roman ?
- Adopte-t-il une ou plusieurs « postures de lecture⁷⁰⁹ » ?

Exprimer sa lecture :

- Comment l'élève s'empare-t-il de cette opportunité d'invention qui lui est laissée ? Comment tisse-t-il son souvenir du texte balzacien à la trame de son propre texte fictif ?
- Quels sont les liens entre le texte de l'élève et le texte balzacien ? Restent-ils imperméables l'un à l'autre ? L'un est-il subordonné à l'autre ?
- L'élève emprunte-t-il à l'écrivain des motifs, des métaphores, ou autres procédés stylistiques ?

Nous examinerons les écrits à la lumière de ces quatre items.

2 Résultats

L'analyse que nous allons présenter ci-dessous s'est construite à partir d'un constat qui nous a frappée lorsque nous avons découvert, puis comparé entre eux les écrits de nos élèves en 2009, et ceux de 2012. En 2009, le sujet, à visée expérimentale, propose

⁷⁰⁸ Les deux sujets proposés arrimaient directement l'élève à *l'activité fictionnalisante* définie par Gérard Langlade, en l'invitant à développer ce que le chercheur appelle *l'activité fantasmatique*, à « re-scénariser des éléments de l'intrigue à partir de son propre imaginaire ». Si les autres indices de l'activité fictionnalisante sont certainement, dans une copie réalisée dans un temps limité, un pâle reflet du « texte du lecteur », il a paru intéressant d'observer la place que choisissait de lui laisser l'élève. On pourrait nous objecter que le choix du narrateur fictif permettant à l'élève de travestir, de masquer sa subjectivité, fausse quelque peu les résultats. Notre objectif n'est cependant pas d'analyser les émotions des élèves, qui d'ailleurs ne nous regardent pas. Ce qui nous paraît intéressant, c'est de voir si l'élève a jugé bon, dans la remémoration de sa lecture, de laisser une place à des émotions, et de s'interroger sur ce que cela peut signifier du point de vue de son appropriation du texte.

⁷⁰⁹ Telles que les définit D. Bucheton.

aux élèves d'inventer un récit-cadre, à l'intérieur duquel une large place doit être consacrée à une remémoration de la lecture. Nous observons qu'environ 15 % des écrits, dont les auteurs sont des élèves de niveau très divers, s'échappent de ces consignes, au risque d'obtenir une note médiocre, pour présenter une réécriture du roman balzacien, qui fond complètement la remémoration demandée au récit imaginé par l'élève.

Inversement, en 2012, le sujet demande aux lycéens d'inventer une nouvelle dans laquelle la vie d'un personnage est modifiée par la lecture du roman de Balzac. S'il n'est pas interdit de consacrer quelques lignes à une remémoration du roman, cela n'est pas explicitement demandé. Nous observons que dans les deux classes, environ 30 % des élèves, parmi lesquels certains sont d'un très bon niveau, consacrent l'essentiel de leur écrit à se remémorer leurs impressions de lecture et à les dérouler, en suivant le fil des épisodes. Ils donnent alors l'impression de contempler leur lecture. Cela nous a conduite à distinguer une « appropriation contemplative » - le jeune lecteur contemple et se contemple dans la lecture – d'une « appropriation créative ». À partir de cette observation initiale, nous avons observé que ces écrits, tant ceux de 2009 que ceux de 2012, se répartissaient en quatre grandes catégories, au sein desquelles il conviendra de faire des distinctions.

1- Nous repérons tout d'abord un certain nombre de travaux dans lesquels l'appropriation du texte balzacien paraît absente. Les élèves sont restés à distance du roman : soit tout simplement ils ne l'ont pas lu, soit ils ne sont absolument pas parvenus à entrer dans l'histoire racontée. La rencontre avec le roman a été manquée. Nous parlerons d'une *appropriation en échec*.

2- Nous distinguerons ensuite les élèves pour qui cette rencontre est présentée, par les lycéens eux-mêmes, comme un « possible » non exploré. Nous montrerons en quoi cette *appropriation possible* diffère de la précédente.

3- Dans un troisième groupe, un grand nombre d'écrits présentent l'appropriation comme une *contemplation* du texte. Les productions se rapprochent du compte rendu de lecture. On distinguera des écrits à forte dominante affective, des écrits plus bigarrés, entrelaçant différentes postures de lecture, et enfin des écrits unifiés. Nous montrerons que tous ces textes reflètent, selon nous, une appropriation en construction.

4- Enfin, une quatrième catégorie rassemble des travaux dans lesquels on pourrait parler d'*appropriation créative*. Tous tendent vers la réécriture du texte balzacien. Nous expliquerons pourquoi cette *appropriation créative* est, à notre avis, l'indice d'une appropriation accomplie, de tout ou partie du roman de Balzac. Nous distinguerons une *appropriation créative éclair*, une *appropriation créative vampirique* et une *appropriation créative partagée*. Un petit groupe d'élèves offre en effet une *appropriation créative partagée* : ces élèves ont manifesté, comme dans le groupe précédent, des qualités d'invention et se sont approprié le texte. Mais par ailleurs, ils présentent, souvent dans une écriture mixte, tendue entre hypertexte et métatexte, l'envers et l'endroit de l'appropriation, le double versant de la culture : le texte offert à autrui, comme matière à un dialogue et le texte recréé.

Nous montrerons en quoi l'*appropriation créative* paraît être le prolongement naturel de l'*appropriation contemplative*.

2.1 L'appropriation en échec

Dans cette première catégorie, nous rassemblons les écrits des élèves pour lesquels l'appropriation du texte balzacien nous paraît manquée, absente.

Nous distinguerons tout d'abord 12 écrits d'élèves pour lesquels la rencontre avec le roman de Balzac est un échec, alors que 8 d'entre eux ont fait l'effort d'essayer d'entrer dans le texte, de le parcourir. Ce roman est resté pour ces lycéens un objet radicalement étranger, il est resté « lettre morte ». En 2009, cela concerne six lycéens qui présentent de grandes difficultés d'expression et de compréhension. L'un d'entre eux, en rupture totale avec l'institution scolaire, a rendu une copie blanche, et un autre, un récit d'invention qui n'a aucun lien avec le roman étudié. L'élève mentionne quelques bribes du cours, qu'il a néanmoins écouté. Les quatre autres adolescents, sérieux, ont à l'évidence fait l'effort de lire le roman, mais ce dernier leur est resté complètement insolite et sans intérêt. En 2012, cette situation concerne également 6 élèves. L'un refuse ouvertement de lire le roman et s'absente le jour du devoir. Les cinq autres expriment eux aussi leurs très grandes difficultés :

Je n'ai pas du tout aimé, je me suis ennuyée à mourir. C'était très long. C'était très dur à lire et j'ai lâché l'histoire dès le début. (Mélanie)

Ce roman a été très difficile à lire, je ne comprends rien à ce livre. (Karim).

La lecture a été pénible, longue et j'ai eu du mal à terminer la lecture. J'ai plutôt bien compris surtout grâce au travail en classe. (Charles).

La lecture s'est passée assez mal...Déjà, j'avais la mauvaise édition⁷¹⁰. Et j'ai trouvé le roman très long et ennuyeux. (Giovanni).
La lecture a été très laborieuse pour moi. (Paul).

Ce qui caractérise ces travaux, selon les quatre items définis plus haut, c'est :

2.1.1 Un roman impossible à saisir

On est frappé, dans les écrits de 2009, par l'absence significative de scène de lecture dans 4 écrits sur 6 : alors que l'élève pouvait en inventer une, cette scène fait l'objet d'une ellipse. Le souvenir de la lecture est sans doute tellement problématique que ces élèves s'abstiennent de l'évoquer. La figure du lecteur et de sa subjectivité se dérobent ici, de façon significative.

En 2012, on observe même des « anti-scènes » de lecture : les élèves imaginent, dans leur nouvelle, les conséquences dramatiques de la lecture du livre. Le narrateur inventé par Karim, un père de famille, se suicide après avoir lu *Le Père Goriot*. Celui de Giovanni devient un misanthrope désespéré, à cause du roman (sans que ni Karim ni Giovanni ne donnent le moindre détail sur cette lecture...). Paul, non sans humour, imagine un terrien vivant en 3025, condamné à vivre une expérience (« PG-3025) aux effets hautement nocifs :

Cette expérience consiste donc à lire *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, paru en librairie en 1834. Ce périple a duré 4 mois, ce fut très long, périlleux, mais l'on m'avait prévenu. J'ai entendu dire qu'avant, vers les années 2000, on faisait ce genre de chose, mais le pire, c'est que certains (je dis bien certains) le faisaient par plaisir.

2.1.2 La difficile incorporation du texte en soi

On se doute, dans ces conditions, que le roman est méconnu. Dans plusieurs de ces écrits, la remémoration de la lecture se présente sous la forme d'un sommaire ou d'un résumé, dans lequel l'élève s'efforce de montrer qu'il connaît le canevas du récit, mais il est comme absent de son propre travail. Nous sommes ici proches de la posture du « texte-tâche » décrite par Dominique Bucheton. Kévin, par exemple, qui a fait l'effort de parcourir l'ouvrage, cite les grandes lignes de l'histoire :

[...] Eugène tomba amoureux d'une femme à son premier bal, nommée Madame de Restaud, mais il va vite l'oublier, car, quand il se rendit chez cette dame, et il y prononça le nom de son père, il fut définitivement banni de chez elle. Mais rencontra très vite, grâce à madame de Beauséant, Delphine, la deuxième fille du père Goriot et il en tomba très amoureux. Madame de Beauséant, cousine d'Eugène, a pour amant le comte d'Ajuda-Pinto, qui l'abandonnera pour une autre femme, Madame de Beauséant partit en Normandie...etc. (Kévin, 2009)

⁷¹⁰ L'élève s'était procuré une édition abrégée...

2.1.3 L'impossible investissement subjectif

Dans les quelques écrits qui offrent une remémoration du roman, on relève l'absence quasi totale de marques de la subjectivité. Dans l'écrit de Kévin, par exemple, on ne relève aucune appréciation, aucun commentaire de quelque ordre que ce soit. À la fin de son résumé, il écrit :

Goriot mourra seul sans ses filles, il y aura à son chevet Rastignac et Bianchon. Eugène ne comprend pas que les filles du père Goriot ne soient pas venues le voir, il ne leur a demandé que ça.

L'élève restitue « objectivement » la trame du récit comme s'il s'agissait de faits et de personnage réels, dans l'intériorité desquels il s'interdirait de s'immiscer.

2.1.4 L'impossibilité de relier sa parole à celle du texte

Le texte de l'élève et celui de l'écrivain semblent cheminer côte à côte.

Le récit-cadre proposé ne pose pas de problématique pertinente en relation avec l'une des significations du roman. On observe des décrochages entre ce récit-cadre et la remémoration de la lecture (rupture énonciative, rupture temporelle). Kévin, par exemple, commence son texte par :

Jim Mac Dowall était un jeune homme de 23 ans. Il était étudiant pour devenir plus tard astronaute...

Il donne quelques informations supplémentaires, passe abruptement au résumé du roman de Balzac, puis, tout aussi abruptement, conclut son travail par :

Jim comprend alors qu'il ne peut pas abandonner son rêve, il deviendra astronaute.

En 2012, les nouvelles écrites sont soit complètement elliptiques, soit, elles aussi complètement à la périphérie de l'œuvre.

On citera ici l'écrit de Marion, qui fait partie des écrits les plus réussis de ce premier groupe :

C'est l'histoire d'une jeune femme de 25 ans, qui s'appelle Emilie. Elle habite en province dans le village familial. Par contre, son petit copain, lui, habite à Paris. Il se nomme Arthur et il est issu d'une famille assez noble. Et puis, un jour, il demande à Emilie de l'épouser, ce qui impliquait donc de vivre à Paris. Emilie se retrouve maintenant dans un dilemme : ou elle reste vivre dans son petit village de province, avec sa famille, ou alors elle se lance dans la terrible aventure de vivre à Paris.

(saut de ligne dans la copie de l'élève)

À ce moment précis, la jeune femme est assise, seule à sa table, sur la terrasse d'un petit café de Province. Tout en regardant les joueurs de boules, elle pense, puis se revoit en train de lire ce roman... Ce roman, c'est *Le Père Goriot* de Balzac, un livre qu'Emilie a étudié sept ans auparavant. Elle se souvient que Balzac décrit et parle beaucoup de Paris dans cette œuvre. Puis, elle en

conclut que ce roman pourrait peut-être l'aider à prendre une décision. Elle essaye donc, tant bien que mal, de se souvenir de cette lecture. Une lecture qui lui avait été dure à lire...Mais dont elle se souviendra toujours car ce roman l'a marquée.

(saut de ligne dans la copie de l'élève)

Un adjectif utilisé par Balzac pour décrire la ville de Paris a particulièrement marqué Emilie. Cet adjectif est « monstrueuse ». Ce mot l'a marquée car il exprime quelque chose de très fort, juste pour une ville. Ce qui signifie que Paris n'est pas vraiment un lieu sympathique. Tout au long de ce roman, nous pouvons aussi apprendre d'autre chose sur Paris, Emilie s'en souvient. Comme par exemple qu'il y a des quartiers pauvres et des quartiers riches. Le quartier où loge la pension Vauquer est un quartier pauvre. Contrairement à celui où loge Mme de Beauséant qui est un quartier riche. Paris est aussi une ville très peuplée (où l'on peut croiser des individus comme Vautrin). On y croise toutes sortes de personnes, avec toutes sortes de caractères (que, d'après les savants qui avaient influencé Balzac, on pouvait deviner à la taille du crâne ou tout simplement au regard). Paris est un mystère et chaque habitant aussi.

(saut de ligne dans la copie de l'élève)

Puis, elle repense longuement à l'apprentissage d'Eugène de Rastignac, à tout ce qu'elle a compris et retenu de sa lecture et de l'étude de ce roman...Paris est quand même une belle ville, mais d'un autre côté, Arthur lui manque...Il faut aussi qu'elle trouve du travail, car à Paris, sans argent, on ne survit pas. Mais d'un autre côté, on est mieux payé à Paris...C'est une décision bien difficile à prendre, qui se passe en elle. D'un seul coup, elle sortit de ses pensées, car elle entendit un klaxon. C'est celui d'Arthur. Et là, il lui posa la question : « Alors, veux-tu vivre avec moi ? » d'un ton très touchant. Et Emilie lui dit : « Oui, je veux vivre avec toi, mais pas à Paris... ». Pour finir, Arthur épousa Emilie et ils habitèrent en Corse (où chacun avait un métier qui lui plaisait et de quoi largement bien vivre). Malgré tout Emilie n'oubliera jamais quelle ville monstrueuse est Paris, pour y avoir vécu un an avant d'avoir déménagé en Corse. Eh oui ! Arthur voulut quand même qu'Emilie essaye malgré elle. Mais tout ça, c'est du passé ! Maintenant, ils sont bien heureux ! (Marion, 2009)

Dans ce travail, on remarque que la scène de lecture est évoquée de façon très rapide, sans détails. Le seul mot retenu dans le texte balzacien est l'adjectif « monstrueux », souvent utilisé par Balzac pour évoquer Paris, qui semble surtout désigner le roman lui-même aux yeux de cette élève, restée à sa périphérie. La remémoration demandée disparaît dans une ellipse. On observe que le texte se caractérise par l'absence de son auteur, par des silences, figurés par les sauts de lignes. L'élève s'approprie des éléments d'un cours sur le rôle de Paris dans le roman, mais semble rester en retrait, dans une narration parallèle.

À l'orée de leur scolarité au lycée, certains de ces élèves se placent d'emblée en position d'exclusion, ils n'ont aucune confiance dans leur identité de lecteur (ou aucune conscience de cette identité), ni dans leur aptitude à s'approprier des biens culturels, ni dans leur capacité à s'exprimer. La littérature est pour eux une langue étrangère, un monde parallèle qui leur est refusé, et ils semblent accepter ce fait comme une fatalité.

Il en va tout autrement dans les écrits suivants.

2.2 L'appropriation possible

On évoquera à présent des élèves qui ne se sont pas approprié le roman balzacien, mais qui, à la différence des précédents, ne s'excluent de sa possession potentielle.

Ce groupe rassemble cinq élèves en 2009 et quatorze en 2012. Chacun de ces élèves a feuilleté le roman sans le lire. Refus adolescent, manque d'intérêt, paresse, manque de temps, organisation personnelle défaillante : les raisons de ne pas pouvoir lire sont diverses.

Mais contrairement au groupe précédent, chacun de ces lycéens construit plus ou moins habilement tout son devoir sur un extrait étudié en classe, veillant à citer des mots ou expressions de ces passages, analysés souvent longuement. Ces élèves « donnent le change ».

2.2.1 Une saisie virtuelle du roman

Ces lycéens s'emparent virtuellement du roman, à défaut de l'avoir saisi réellement.

La matérialité du livre est souvent évoquée, dans des termes volontiers péjoratifs. Ces élèves n'hésitent pas à inventer une scène de lecture, présentée avec force détails.

Ils n'hésitent pas non plus à manifester, souvent avec humour, sinon leur refus, du moins leur manque de goût, ou leur difficulté à lire pour le récit proposé, comme en témoignent ces lignes :

Ce fut quelques jours plus tard que je repensai à un splendide chef-d'œuvre du XVIII^e siècle (*sic*) où un jeune homme est confronté à une situation semblable à la mienne. Quel était le roman en question ? La Mère Moriot ? Le Père Poriot ? ça y est, ça me revient : *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac. Splendide chef-d'œuvre sur lequel j'ai passé plusieurs heures, ne serait-ce qu'à lire les vingt premières pages. Par miracle, nous avons fait le résumé de ce livre aux propriétés soporifiques dans notre cours de français [...] ce bouquin qui fut il y a quelques années un problème et qui devient aujourd'hui une solution. (Quentin, 2009)

Il est intéressant de remarquer que nous sommes ici exactement dans le cas décrit par Pierre Bayard évoqué plus haut : l'élève n'a pas lu l'œuvre, et pourtant, d'une certaine manière, il se l'est appropriée comme élément d'un ensemble et il pourra s'en emparer, si bon lui semble et quand bon lui semblera. Il affirme ici sa liberté de lecteur. C'est aussi le cas de Marine :

Elle n'avait pas aimé ce livre du tout. D'ailleurs, les livres de Balzac ne l'avaient jamais trop intéressée. Mais à présent, elle avait grandi, elle avait mûri. Elle était plus à même de comprendre ce livre, ce qu'il fallait comprendre. (Marine, 2009).

2.2.2 Une prise de possession des mots et des textes étudiés en classe

Ces lycéens s'emparent des mots extraits des textes étudiés en classe.

Jean-Baptiste par exemple, prend appui sur le passage relatant l'agonie du Père Goriot :

Le souvenir d'Eugène bouleversé par la scène et détruit par la longue tirade du père Goriot lui revint par bribes : « Elles m'auraient demandé de me crever les yeux, je leur aurais dit « allez-y, crevez-les ! ». Cette phrase avait choqué Thomas. (Jean-Baptiste, 2009).

Aucun autre épisode n'est évoqué par Jean-Baptiste qui construit tout son devoir autour de cette scène longuement étudiée en classe.

2.2.3 Un investissement subjectif des passages étudiés

Par ailleurs, ces élèves investissent subjectivement les passages étudiés.

Le souvenir de Goriot, mourant dans son lit avec pour dernier souvenir ses filles se querellant pour de l'argent et exprimant pour lui son mépris lui fit froid dans le dos. (Jean-Baptiste, 2009)

Vautrin, ex-bagnard, trouve la société horrible, il faut manger les autres comme des araignées dans un pot, tient un horrible discours à Eugène.. (Quentin, 2009)

2.2.4 Du plaisir à inventer un récit fictif

Le récit tend à laisser entendre que l'élève possède le texte balzacien : il fait « tout comme si ». Cependant, la problématique choisie dans le récit-cadre révèle la distance que l'élève entretient avec le roman, appréhendé de loin et dont il a tenté de saisir au vol quelques thèmes importants.

Si la lecture est une possibilité qui n'a pas été saisie par ces élèves, leurs écrits suggèrent donc néanmoins qu'ils pourraient s'appropriier l'œuvre par la suite. Ils se positionnent comme des « héritiers » potentiels.

Voici deux de ces travaux, l'un produit en 2009, le second en 2012 ⁷¹¹ :

Quelques années auparavant, un père et son fils se sont disputés car la mère de Jean (l'enfant) était partie voir sa mère, qui allait mourir très prochainement, suite à une maladie mortelle nommée la pneumonie. Le père, rentrant trop tard à son travail, ne pouvait s'occuper de son fils, Jean était donc livré à lui-même, tous les matins il devait se lever seul, préparer son petit déjeuner, son repas de midi, du soir, il devait donc tout faire tout seul ; Jean se sentit très mal, il dut vivre cette vie pendant plus d'un mois, au retour de sa mère, Jean était très énervé. Sa mère lui demanda ce qui n'allait pas, puis, il alla se réfugier dans sa chambre, fou de rage, car sa mère n'avait même pas compris pourquoi. Sur ce, le père de Jean réfléchit longuement au fait de mettre son fils en pension, il y réfléchissait jour et nuit. Cela faisait maintenant plus de trois ans que c'était la guerre entre le père et le fils, puis il décida à contre cœur de le mettre en pension car cela ne pouvait plus durer. Nicolas partit donc le lendemain au centre d'inscription de la pension, puis, avant d'y aller, il s'arrêta à la bibliothèque, car il voulait emprunter un livre. Parmi tous les livres qu'il vit, il y avait *Le Père Goriot*.

Devant ce livre plein de souvenirs d'enfance lui revinrent en mémoire ; il regarda *Le Père Goriot* très longtemps, des dizaines et des dizaines de minutes, **il se rappela des moments où ses**

⁷¹¹ On souligne en caractères gras les caractéristiques identifiées que l'on retrouve dans ces copies.

parents l'aidaient à lire le livre, des passages difficiles que ses parents l'aidaient à élucider, il se remémora tous les bons moments passés avec ses amis lors de la lecture de ce livre dans les champs de blé, où ils lisaient une page à tour de rôle, mais il gardait **un souvenir assez pénible** souvent des préparations à faire pour le prochain cours de français.

Puis soudainement, Nicolas se rappela de **la fin de l'histoire où le Père Goriot est à l'agonie** et où ses filles ne lui apportent aucun soutien moral, qu'elles le laissent « **crever comme un chien** ». Le Père Goriot est horrifié par la réaction de ses filles, il les **maudit**, il ne veut plus entendre parler de ses filles ; mais malgré tout ce que ses filles lui ont fait subir, le Père Goriot leur pardonne tellement il les aime. Il préfère faire comme si ses filles l'avaient aimé. Nicolas, **se rappelant de cet extrait qui l'avait marqué**, réfléchit à nouveau sur le fait de mettre son fils en pension, car il ne voudrait pas que son enfant lui fasse subir ce que les filles du Père Goriot ont fait à leur père ; le père de Jean est prêt à tourner la page avec son fils. Sur ce, le père et le fils discutèrent longuement ensemble et firent la paix. Nicolas ne voulait pas casser la liaison qu'il y avait entre lui et son fils, car au fond ils s'aiment tous les deux. Jean n'ira donc pas en pension et il se réconcilia avec son père, pour avoir une relation franche entre eux deux, pour ne pas gâcher un lien si fort à cause de si peu de chose. Depuis ce temps, il n'y a plus de dispute entre Jean et Nicolas, désormais c'est Jean qui a lu ce livre et qui a compris à quel point cette liaison est importante. (Xavier, 2009).

Et voici celui de Thomas, en 2012 :

Grégoire est un jeune adolescent à la corpulence athlétique et musclée, le teint pâle, les dents parfaitement alignées, ce qui lui donne un sourire ravageur. Ces yeux sont un mélange de bleu et de vert, mais ce que préfèrent les filles, c'est son côté rebelle et nonchalant, qu'il adore exercer auprès des professeurs de son lycée (sic). Ce jeune lycéen a une forte passion pour la peinture, il passe le plus clair de son temps à peindre toutes sortes de paysages ou de personnages. Cette passion lui vient de son arrière grand-père, qui lui avait acheté sa première boîte de crayons de couleur à l'âge de 3 ans. D'ailleurs, depuis ce temps, il s'est beaucoup amélioré et il est devenu un assez bon peintre.

Mais **il y a quelque chose que Grégoire ne peut pas supporter, c'est la lecture.** Aucun membre de sa famille ne sait pourquoi, mais Grégoire n'a jamais lu, il ne s'est jamais allongé pour bouquiner un roman ou une BD, il n'a jamais feuilleté une revue. C'est pour cela que quand Grégoire se leva ce lundi matin, il était de mauvaise humeur, car il savait que dans son cours de français, il allait commencer la lecture du *Père Goriot* de Balzac. Sur le chemin du lycée, il rejoignit sa bande de potes comme tous les lundis matins pour aller au lycée ensemble. Dans son emploi du temps, **Grégoire avait deux heures de français en guise de premières heures : aucun lycéen n'aurait aimé avoir cette matinée.** Arrivés dans la salle de français, tous les élèves s'installèrent à leur place respective, puis le professeur fit l'appel et la lecture du *Père Goriot* commença. **Au bout d'une heure de lecture, tous les élèves étaient complètement endormis** sur leur table, sauf un, étrangement. **Grégoire était attentif à la lecture du professeur, il était impressionné par la précision et les nombreux détails que Balzac donnait au décor et personnages de son livre. Grégoire imaginait parfaitement la pension de madame Vauquer.** Le soir même, Grégoire rentra immédiatement chez lui après les cours, et se mit à dessiner deux ou trois descriptions de Balzac, il trouvait que c'était d'une facilité folle. **Cette même soirée, Grégoire finit la lecture du Père Goriot. Ses parents étaient bouche bée, c'était la première fois qu'ils voyaient leur fils lire un roman, et en plus assez vite. Après avoir lu le roman et bien analysé tous les détails,** Grégoire se mit à peindre le père Goriot, Vautrin et la pension de Madame Vauquer. Une fois les peintures finies, Grégoire les montra à ses parents, ces derniers ont été ébahis par la netteté et la précision de ces peintures. Toute la famille décida de les exposer dans des salles d'exposition pour les vendre. Finalement, ils gagnèrent 75000 euros par peinture et Grégoire devint un artiste reconnu.

Dans ces deux écrits, on observe que l'invention d'une scène de lecture côtoie l'expression provocatrice du rejet de l'œuvre, notamment dans la copie de Thomas. La figure virtuelle d'un lecteur actif est néanmoins présente.

Les deux élèves s'attachent à une scène étudiée en classe - l'agonie du Père Goriot pour Xavier, la description de la pension Vauquer pour Thomas - dont ils évoquent tous les deux l'aspect formel. Xavier cite le texte, Thomas évoque les « nombreux détails » de la description. Ils signalent un investissement subjectif ponctuel (« cet extrait qui l'avait marqué », « était impressionné ») et font de ce passage du roman un tremplin pour un accomplissement de leur personnage fictif.

Thomas invente le récit d'un évènement de lecture pour son personnage qui découvre un livre pour la première fois par la concrétisation imageante. On note qu'aucun autre passage du roman n'est évoqué, et que le récit inventé entretient un rapport très lointain avec le texte balzacien. Ainsi, ces élèves qui ont appréhendé le texte patrimonial étudié en classe de façon très lointaine se présentent néanmoins comme ses dépositaires potentiels.

Ces deux premiers groupes d'élèves, pour lesquels l'appropriation du roman ne s'est pas accomplie, sont donc complètement opposés, et ils ne demandent pas du tout les mêmes accompagnements pédagogiques.

2.3 L'appropriation contemplative

Nous choisissons le terme *contemplatif* pour deux raisons : dans tous ces écrits, parfois de qualités très diverses quant à leur facture, comme on le verra ensuite, l'élève contemple les souvenirs du texte balzacien qu'il a en mémoire, comme si ces souvenirs étaient posés devant lui, et il se contemple dans cette lecture. Ces textes sont très majoritairement écrits à la première personne du singulier.

La mémoire du roman se déploie comme la description d'un tableau, et l'on est souvent très proche du compte rendu de lecture. En 2009, les élèves de ce groupe ont privilégié toutes les consignes du sujet qui invitaient à une remémoration de la lecture, aux dépens de l'invention d'une histoire et d'un choix. Il en est de même en 2012, alors que la consigne n'orientait pas vers un tel compte rendu. Les élèves déjouent la consigne et s'éloignent de l'écriture d'une nouvelle : soit ils présentent une lettre dans laquelle un personnage écrit à un autre pour lui faire part de sa lecture, soit ils inventent un

personnage dont ils racontent la transformation au fur et à mesure de sa lecture, en déroulant les épisodes du récit.

Avant d'établir des distinctions entre ces copies, et de présenter quelques-unes d'entre elles, précisons ce qui les rassemble, en regard des quatre questions posées aux textes.

2.3.1 Appropriation de l'objet livre

Dans tous ces écrits, la rencontre sensible avec le livre, avec sa matérialité, tient une très grande place, et la scène de lecture est, dans la très grande majorité de ces textes, amplement développée, même en 2012, alors que le sujet ne le demandait pas explicitement.

La matérialité du livre est très présente, comme dans ce devoir où l'élève pastiche la découverte de *Robinson Crusoé* par Jacques Vingtras dans *L'Enfant*, étudiée quelques semaines auparavant :

Soudain [...] j'aperçois un petit livre corné, abîmé, jauni... Je le décoince, me cassant deux ongles par la même occasion et lis le titre écrit en noir :

LE PERE GORIOT

(Léopoldine, 2009)

Dans cette scène de lecture célèbre, le personnage est, on le sait, captivé par *Robinson Crusoé* au point d'en oublier le temps et l'espace, et de confondre l'univers du livre et l'univers « réel » de la salle de classe dans laquelle il est enfermé.

Il est intéressant de constater que cette élève se réfère à cette scène de lecture pour évoquer une lecture intensément participative.

La couverture de l'ouvrage est très souvent évoquée, ou encore son épaisseur, voire son prix :

Sur ce livre, en couverture, on voit cette image, une gravure du père Goriot. (Magalie, 2009)

Qu'est-ce qui se trouve sur mon bureau ? Ah, c'est ce fastidieux livre du *Père Goriot*. Les loquaces de ma classe en sont tombés amoureux. Je l'ai acheté trois euros cinquante à Cultura.

(Mila, 2009)

La scène de lecture est l'occasion pour l'élève de manifester ses goûts et surtout ses victoires face au texte.

Je me rappelle que j'avais dû lire ce livre-là pendant les vacances. Au début, il ne me plaisait guère. Les moindres détails sur la pension Vauquer m'étaient agaçants. De plus, je ne voyais pas comment une histoire basée sur une pension aussi minable pouvait m'intéresser, je préfère tellement mieux les livres où l'action me porte.

(Céline, 2009)

Plus les élèves font preuve d'aisance, et possèdent une bonne connaissance du roman, plus ils manifestent de l'humour dans l'évocation de cette scène de lecture :

Tiens, qu'est-ce que ce livre aux pages cornées dans ce coin de ma bibliothèque ? *Le Père Goriot*...ça y est, je me souviens, c'est ce grand classique d'Honoré de Balzac que mon professeur de français m'a donné à lire en seconde. C'est ce livre que j'ai lu avec désespoir, avachie sur mon lit. Du désespoir, oui ! Parce que ce livre était sacrément ennuyeux, long et pessimiste ! Lire un livre pareil a été un exploit pour moi, et ce ne sont pas les bals vaguement évoqués qui vont m'ôter cette idée de la tête ? Des descriptions fastueuses de plus de trente pages, des monologues qui me donnaient envie de taper ce livre sur mon bureau...(Magalie, 2009)

Chaque soir, je me plongeais courageusement dans cette partie de l'œuvre de Balzac. Dans les premières pages, je ne voyais pas le bout, chacune des phrases me paraissait interminable. J'étais face à ce grand supplice de la littérature française : la description balzacienne. Je n'arrivais guère à respirer dans cette cohue de mots qui se mêlaient et s'entremêlaient. Cette description était un labyrinthe sans issue. Quand nous eûmes la chance d'en sortir après trente pages de lutte acharnée, tout nous paraissait très simple... (Jean-Victor, 2009)

2.3.2 L'entrecroisement de deux histoires

Deux histoires s'entrecroisent : celle que Balzac a imaginée et celle de sa lecture. Les élèves citent souvent précisément des phrases du texte, des mots, des expressions, des passages qui n'ont pas tous été étudiés en classe.

Mais cette mémoire de la lettre du texte est indissociable de l'histoire de leur rencontre personnelle avec le livre, qui se raconte en parallèle de l'histoire imaginée par le romancier :

Cette œuvre de Balzac, je l'avais, par moments, aimée, par moments, détestée. J'aimais la lire au bord de la plage, sur un rocher, imaginer les exploits d'Eugène, les tourments du père Goriot. (Karine 2009).

Par ailleurs, la remémoration du roman suit l'ordre des impressions de lecture marquantes, qui surgissent dans la mémoire de l'élève, comme autant d'étapes vers son appropriation. Par exemple, Eva évoque par le biais de son personnage fictif (« un homme qui avait une trentaine d'années ») toutes les étapes de sa propre rencontre avec le roman (alors que la consigne de 2012 ne le demandait pas) :

Gilles lut ce livre, et tout au long de cette histoire, il commençait à se rendre compte de quelle personne il était vraiment [...]

Tout d'abord, au début, il comprit...

Puis, il comprit peu à peu comment les filles du Père Goriot étaient avec lui...

Il se rendit compte...

Ensuite, il se rendit compte, lui qui vivait à Paris, que ce que disait Balzac par rapport à la rive gauche et à la rive droite était réel...

Arrivé à l'épisode de l'arrestation de Vautrin, Gilles était plongé dans le livre. Il se mettait à la place de ce bandit...

Suite à l'épisode final du père Goriot, [...] qui a bouleversé Gilles, il se rendit compte que sa mère était une femme géniale... (Eva, 2012)

Aucune citation n'est donnée pour elle-même, aucun passage n'est cité de façon ornementale. Ces citations sont portées par la subjectivité d'un lecteur qui leur donne sens :

Une magnifique et nostalgique citation s'est déposée sur les étagères de ma mémoire : « Les belles âmes ne peuvent pas rester en ce monde » (Nina, 2009)

Il y avait une phrase de Mme de Beauséant sur le monde que j'aimais beaucoup, et qui était : « traitez ce monde comme il mérite de l'être ». Une autre phrase sur l'ambition me revint en mémoire, elle disait : « Lorsque l'on vise le ciel, on vise Dieu ». D'autres passages m'avaient touchée : le départ de Mme de Beauséant pour la Normandie par exemple. C'est à ce moment-là, je crois, qu'Eugène comprend que personne n'est à l'abri des sentiments et il dit « Les belles âmes ne restent jamais longtemps en ce monde ». Cette phrase m'avait marquée. (Camille 2009).

2.3.3 Le texte balzacien investi par la subjectivité du lecteur

De fait, tous ces écrits sont investis par la subjectivité des lecteurs, qui se manifeste par la mention d'émotions, et par de très nombreux indices de l'activité fictionnalisante.

On observe la présence très importante des émotions et des jugements axiologiques dans ces textes :

En y repensant bien, je me souvenais d'une image qui m'avait étrangement marqué ; celle du Père Goriot mourant et attrapant les cheveux d'Eugène et de Bianchon, en les prenant pour ses filles, tant attendues, tellement espérées. Loin de me faire rire, j'avais trouvé cette scène pitoyable et triste. (Thomas, 2009)

Je me souviens de la tristesse que j'ai ressentie quand j'ai vu comment les filles du Père Goriot se comportaient avec lui, et qu'il leur donnait presque tout son argent et lui n'avait même pas un remerciement en échange [...] / ça m'a blessée de voir comment elles réagissent car elles ne viendront pas du tout jusqu'à sa mort / ça m'a touchée de voir comment le Père Goriot est avec Eugène, il l'aime comme son fils / L'amour qu'a le Père Goriot pour Delphine et Anastasie est inexplicable mais surtout magnifique. (Céline 2009)

La violence avec laquelle le Père Taillefer refusait Victorine même après que celle-ci l'eut imploré à genoux avait fait fondre en larmes Axel à l'époque, et aujourd'hui encore, il ne put s'empêcher d'en retenir une. (Léo, 2009)

Lire ce roman a été pour moi comme une claque. J'ai eu comme un coup de cœur pour le personnage principal, le fameux Père Goriot. À la base lui aussi, il était comme moi, aimé de tous, avec un travail, des amis, des enfants, de l'argent... Et plus les années passaient, et tous les gens l'abandonnaient [...]

[La scène de sa mort] m'a énormément touchée et m'a rappelée l'importance de l'amour et de l'amitié dans cette société abominable et sans pitié qui pourrait nous casser tous nos rêves en moins de deux secondes, juste le temps de dire « ouf ». Eugène de Rastignac apprend dans ce livre que la société est très méchante, moi, je suis comme Eugène de Rastignac, et j'ai l'impression d'ouvrir les yeux sur ce tas de mensonges... (Maeva 2012)

Nous sommes frappée par le fait que ces émotions sont très souvent imbriquées dans des appréciations esthétiques, proches de la posture lettrée, dans un mouvement à double sens.

Tantôt les élèves évoquent une émotion confuse et s'emparent d'un terme technique pour parvenir à la nommer avec plus de précision :

Elle avait été très émue au moment de la mort du père, tant Balzac avait été réaliste. Emue par son monologue, ce discours poignant d'un père abandonné. (Elise 2012)

Le tableau que l'auteur avait créé pendant les toutes premières pages prenait vie par l'ironie et l'humour d'Honoré de Balzac. (Jean-Victor, 2009)

Je m'imaginai les personnages comparés à des animaux [...] Vautrin était comparé à un lion bondissant symbole de la puissance et du pouvoir.

Le cadre réaliste de l'intrigue nous aide à nous imaginer aisément les situations que l'on pourrait côtoyer au quotidien. (Malou, 2009)

Ci-git Goriot, père de la comtesse de Restaud et de la baronne de Nucingen, enterré aux frais de deux étudiants : cette phrase était d'une cruauté ! Quelle ironie de la part de l'auteur d'utiliser ces termes opposés de comtesse et « étudiants » ; finalement il savait émouvoir ses lecteurs et les révolter ! (Magalie 2009)

Tantôt ils reprennent un aspect formel étudié en classe, et ils réduisent la distance qui a pu s'instaurer avec le texte lors des lectures analytiques, en convertissant en sensations et en émotions des effets stylistiques mis en lumière collectivement :

L'arrestation de Vautrin était le meilleur passage du livre ; il était comparé à un félin enragé, à la fois terrifiant et fascinant.

Il disait : « Paris est comme un pot rempli d'araignées » ; on ressentait dans cette phrase une sensation d'enfermement et de grouillement. (Malou, 2009)

Ils sont plusieurs à « voir » l'arrestation de Vautrin.

L'accès de rage de Trompe-la-Mort, puis son calme pour éviter de mourir était l'image la plus vive. (Thomas, 2009)

De la même manière, les élèves réentendent la longue plainte d'agonie du Père Goriot, longuement étudiée en classe. Ils ne nomment pas les procédés, mais ressentent leurs effets.

On peut repérer de très nombreux indices de la concrétisation imageante, auditive, voire olfactive et tactile :

J'ai cette image en tête de Eugène de Rastignac à l'enterrement du père Goriot, verser sa dernière larme de jeune en train de dire « À nous deux maintenant » en parlant de Paris. (Céline 2009)

La maison Vauquer, je la connaissais par cœur ! Sale, désordonnée, encombrée, malodorante ! Mme Vauquer représentait elle aussi sa maison ; elle était enrobée, mal habillée, pas lavée. Les deux s'assemblaient parfaitement ! A ce moment précis de ma lecture, je ressentais un sentiment de dégoût ! [...] L'image la plus surprenante que je garderai de ce roman est l'arrestation de Vautrin. (Antoine, 2012)

La rue Sainte-Genève devint mon temple. Je pris coutume de m'y rendre et d'imaginer la vie de la pension. Je la voyais, je voyais ses pièces lugubres, sales, graisseuses, sombres, malsaines, je voyais ces pensionnaires, maigres, laids, rongés par la vie, aigris, leurs joues creusées, leurs yeux vides, leurs cheveux sales, leurs dents abîmées, leur haleine fétide, leurs vieux habits. (Alice 2012)

Dans le choix de leur-récit cadre, ces lycéens s'emparent, avec une réussite inégale, de l'une des significations du roman. Dans la plupart des écrits de ce groupe, le récit-cadre rejoint une problématique essentielle de l'œuvre : accepter ou non un pacte diabolique et perdre son honnêteté / aller ou non au bout d'un désir / déployer toute son énergie à accomplir un objectif ressenti comme un besoin vital, fût-ce au prix du sacrifice d'une amitié, d'un amour ou de sa conscience / maintenir ou non un lien avec une famille, un parent. Mais souvent, l'élève n'établit pas de lien explicite entre le choix de son propre personnage et le roman. C'est l'échange oral qui permettra de prolonger la réflexion : ainsi, l'un-comprendra que si son personnage choisit un mariage d'amour, c'est parce qu'il prend le contrepoint de la vision balzacienne de l'institution du mariage dans la société de la Restauration, mais qu'il adhère à un idéal de l'amour implicitement défendu par le romancier. Un autre découvre que si son narrateur choisit des études longues et intègres, c'est plus de Bianchon qu'il se rapproche que de Rastignac. Un troisième fait accomplir à son personnage de jeune père un choix éducatif, qui montre tout à la fois son empathie avec la souffrance du Père Goriot et le rejet de l'éducation donnée par ce dernier. Le personnage de Rastignac est souvent perçu dans toute sa complexité. Aime-t-il ou non Delphine ? A-t-il finalement choisi l'être ou l'avoir ? La lutte, l'obéissance ou la révolte ? Le dialogue collectif, lors de la restitution des écrits, permet d'essayer de répondre à cette question.

2.3.4 Un élève actif mais peu créatif

Si l'élève est, comme on l'a vu, loin d'être passif – cette contemplation est souvent très active - il n'est pas à proprement parler créatif.

Le récit cadre est à peine ébauché (sujet de 2009), il semble avoir très peu d'intérêt pour l'élève, qui laisse la place à la remémoration du récit balzacien, et à la remémoration de sa lecture. En 2012, les élèves de ce groupe transforment le sujet. C'est le cas par exemple de Blandine, dont le travail présente seulement un compte rendu de lecture déguisé :

Chère Mamie,
Je suis en train de lire le roman que tu m'avais recommandé, *Le Père Goriot*. Je n'ai pas fini de le lire, mais je voulais te faire part de mes impressions car ce livre est très différent de ceux que je lis d'habitude. Tout d'abord il y a beaucoup de descriptions, on visite petit à petit la pension Vauquer, on découvre les personnages les uns après les autres. Comme c'est un roman réaliste, je peux très bien m'imaginer la pensée et l'aspect des personnages, j'ai l'impression de tout savoir sur leur passé et sur leur caractère... J'ai été un peu déroutée par le Père Goriot au début, même si j'ai des informations sur son passé, comme quoi c'est un ancien vermicellier et qu'il a fait fortune vers la Révolution, il est un peu mystérieux et cache quelques secrets. Je ne savais pas où était passé son argent, pourquoi il changeait de chambre, allant de la plus confortable à la plus vétuste. J'ai ensuite compris qu'il avait donné tout son argent à ses filles, Delphine de Nucingen et Anastasie de Restaud, mais que celles-ci ne lui témoignaient aucun amour. Il a donné tout son argent et son amour à ses enfants et pourtant, elles ne lui parlent pas et ne lui disent pas merci. Les maris des deux filles n'aiment pas le Père Goriot, elles ont donc renié leur père. Je trouve cela scandaleux [...] (Blandine, 2012).

L'écrit est dominé par le texte balzacien avec lequel l'élève entretient un rapport de grande proximité, tandis que sa propre parole est subordonnée à ce texte.

Cependant, parmi ces écrits correspondant à une « appropriation contemplative », on distingue trois groupes, qui se différencient les uns des autres par des écarts qualitatifs, par une inégale aptitude à circuler entre les postures de lecture, et à respecter toutes les consignes et aussi par un rapport différent à la communauté des lecteurs.

2.3.5 Des variations dans l'appropriation contemplative

2.3.5.1 Une appropriation contemplative à dominante affective : une vision de près

Ce groupe assez restreint rassemble des élèves qui ont abordé le texte d'une manière exclusivement participative, affective, et dont le devoir retranscrit de façon éparpillée un grand nombre d'émotions de lecture et de commentaires axiologiques. L'élève dans ce cas est comme « collé » au texte et à sa lecture. Ces élèves adoptent presque exclusivement ce que Dominique Bucheton appelle la posture du « texte-

action ». Ils s'identifient nettement à l'un des personnages, établissent des analogies entre leur propre vie et la destinée du personnage, et ne rendent compte de leur lecture que sous l'angle des émotions ou de réactions axiologiques. Contrairement à ce qu'affirme Dominique Bucheton quand elle décrit la posture du « texte-action », la lecture faite par ces élèves n'est pas du tout « l'objet d'un jeu sans risque ». Au contraire, dans ces écrits, la frontière avec une narration fictive semble très mince, les élèves de ce groupe choisissent tous une écriture à la première personne du singulier et bien des indices laissent penser qu'ils dévoilent des émotions à fleur de peau, qui sont loin de les avoir laissés indifférents. Dans ces travaux, le choix du personnage fictif n'a que peu de rapport avec les problématiques posées par le roman⁷¹².

On citera par exemple la copie de Tiffany :

Quand je suis sortie du médecin et que j'ai appris que j'étais enceinte, je ne savais pas quoi faire. Arrêter mes études de littérature ? Tout était trop bizarre dans ma tête. Cela m'a fait repenser à un livre que j'ai étudié il n'y a pas si longtemps. C'était *Le Père Goriot* de Balzac, il m'a beaucoup plu. **On a du mal à comprendre l'histoire au début, mais au fil des pages, l'histoire s'éclaircit.** Le problème est que j'ai peur de ne pas savoir éduquer mon enfant comme le père Goriot. Vu le comportement des filles envers leur père, ça me fait très peur. Je ne veux pas que mon enfant devienne comme eux. Et si j'arrête mes études, qu'est-ce que je ferai ? Sachant que ma carrière est bien lancée. Je sais que j'aimerais mon enfant plus que tout au monde. On pourra le comparer à l'amour qu'a le père Goriot pour ses deux filles.

Je me souviens de la tristesse que j'ai ressentie quand j'ai vu comment les filles du père Goriot se comportaient avec lui et qu'il leur donnait presque tout son argent pour qu'elles soient heureuses. Et lui n'avait même pas un remerciement en échange. À un certain passage, le père Goriot est sur le point de mourir, et qu'il demande ses filles, e qu'elles ne viennent pas, **ça m'a blessée de voir comment elles réagissent car elles ne viendront pas du tout jusqu'à sa mort.** D'après le livre, **on voit que c'est dur tout de même d'avoir un enfant.** Et quand on apprend que le père Goriot est seul pour les élever, on voit que c'est plus difficile. Je pense que pour ça, j'ai de la chance d'avoir quelqu'un sur qui je peux compter. **Cela m'a touchée de voir comment le père Goriot est avec Eugène, il l'aime comme son fils.**

Tous ces souvenirs me font repenser à l'apprentissage d'Eugène depuis qu'il est à Paris pour ses études en droit. Car depuis qu'il est à Paris, sa vie a beaucoup changé. C'est comme moi, car, quand je vais avoir mon enfant, ma vie va beaucoup changer. **Il a appris des tas de choses** grâce à toutes les rencontres qu'il a faites ; par exemple, ne jamais juger une personne trop vite, (et) que dans la vie pour réussir, **il faut écraser les autres.** Se servir des autres pour être une personne connue et riche. Mais le père Goriot, lui, a beaucoup appris depuis qu'il est dans la pension. Surtout quand après la dispute de ses filles, le Père Goriot est malade. Il se remet en question. Il se dit qu'il les a rendues malheureuses, mais Eugène lui dit qu'il a été un bon père. Mais il comprend qu'il aurait dû les élever autrement. **Je me souviens d'une chose qu'il avait dite, c'était qu'il aurait dû être juste mais ferme à la fois avec ses filles, qu'il n'aurait pas dû faire ce qu'elles voulaient. Et je me suis dit que je devrais être**

⁷¹² Les difficultés rencontrées par ce type d'élève sont de rassembler leurs impressions de lecture et de prendre de la distance avec le texte, pris au premier degré, sans recul. Souvent condamnés aussi par l'école pour leur « crédulité », ces élèves apprennent à taire leurs émotions qui pourtant, non seulement révèlent une authentique appropriation de l'histoire mais peuvent aussi être un levier pour en construire une interprétation. Certains de ces élèves sont très démunis face aux exercices scolaires comme le commentaire ou la dissertation, et sont rapidement en échec. Il suffit parfois de reprendre la lecture avec eux, de leur proposer des perspectives d'ensemble leur permettant d'ordonner, de relier entre elles leurs impressions, et de leur donner de la valeur et du sens.

juste et ferme avec mon enfant plus tard, sans le rendre malheureux, mais pas non plus céder à ses caprices comme Delphine et Anastasie.

Et pour ce qui concerne mes études, je sais qu'il ne faut pas que je relâche. Je ne veux pas faire comme Eugène pour ses études. Je sais que je peux compter sur ma famille et qu'ils peuvent compter sur moi comme lui avec sa famille.

Et j'ai découvert grâce à ce livre qu'avoir un enfant est une source de bonheur. **Et que l'amour qu'a le père Goriot pour Delphine et Anastasie est inexplicable mais surtout magnifique.** (Tiffany, 2009).

On voit dans cet écrit que l'élève évoque une scène de lecture qui lui permet de rendre compte de ses efforts. Elle adopte pratiquement exclusivement la posture du *texte action*. Elle exprime plusieurs émotions, et plusieurs jugements sur le comportement des personnages. Le roman se donne comme un ensemble de leçons à déchiffrer ou comme une confirmation de son système de valeurs et de sa vision du monde. Comme l'écrit Dominique Bucheton, le récit est pour cette élève un miroir de ce qu'elle pourrait vivre.

Dans cet exemple, on observe la façon dont l'évocation d'une émotion permet parfois d'accéder à une dimension essentielle du roman. Tiffany clôt son devoir en écrivant : « l'amour qu'a le père Goriot pour Delphine et Anastasie est inexplicable mais surtout magnifique ». Par cette impression de lecture, cette élève a identifié un thème essentiel du roman, elle a perçu la force esthétique avec laquelle Balzac a mis ce thème en scène et elle touche ici un aspect primordial de *La Comédie humaine*, celui de la passion dévorante et destructrice. De plus, on voit que le récit-cadre est peu étoffé, il a peu d'importance : le sujet a surtout été l'occasion de retranscrire une lecture, avec laquelle la jeune fille prend, à ce moment précis, très peu de distance.

2.3.5.2 Une appropriation contemplative en chantier : une vision trouble

Ce qui caractérise ces écrits, c'est souvent leur allure de « chantier », comme si le travail était en cours. L'élève contemple sa lecture, mais tout se passe comme s'il avait du mal à trouver la bonne distance face à ses souvenirs.

On note des scories dans l'enchaînement de ce type de devoir, des ruptures qui manifestent sans doute des va-et-vient entre le souvenir d'une lecture participative et celui d'une lecture plus distante ainsi que la difficulté à sélectionner des éléments et à les organiser entre eux. En plus de la posture du *texte-action*, apparaissent celles du *texte-signé* et du *texte-tremplin*. Les indices de l'activité fictionnalisante sont eux aussi très nombreux, assumés par un narrateur qui est majoritairement à la première personne. Dans ce cas l'élève semble avoir du mal à ajuster sa vision de sa lecture.

Voici un exemple avec l'écrit d'Antoine :

Thomas Dubois, un jeune adolescent de dix-huit ans, vivant à Compiègne. Il était assez grand, mince, des cheveux de paille, bruns comme ses yeux profonds. Il était allongé sur le lit, se lamentant sur son orientation. Ses parents avaient des emplois très durs, et ils n'étaient pas souvent là pour lui. Heureusement, il pouvait compter sur le soutien de ses amis et de ses enseignants. Il se demandait toujours : « Suis-je homme à ne pas savoir ce qu'est-ce que je veux faire ? Suis-je homme à ne pas étudier à Paris ? » Tout-à-coup, **il aperçut Le Père Goriot et il repensa à Eugène de Rastignac, qu'il avait lu en début d'année.**

Je me souviens de n'avoir pas été très enchanté de le lire. J'ai eu beaucoup de mal à comprendre la situation de départ. Mais, au fil du récit, **j'arrivais de plus en plus à m'identifier** à Eugène. Il était tellement émerveillé par Paris, qu'il ne pouvait qu'être déçu. Les bals, les soirées au théâtre, le boulevard des Italiens, tout ça n'encourage qu'à y aller. Les belles femmes comme Delphine de Nucingen, Anastasie de Restaud, Victorine Taillefer, la comtesse de Langeais font partie du charme parisien. Je n'ai pas tout compris, mais je sais que j'ai rencontré beaucoup de plaisirs. **Le soir, avant de me coucher, je me plongeais dans ce pilier de la littérature française.** Cela me permettait de méditer pendant la nuit...C'était mon enseignante de français qui me l'avait proposé. Ce livre permet une grande réflexion sur soi-même, sur les thèmes de l'argent, de la vieillesse, de la solitude, de l'amour, me disait-elle. Le côté de la pension me faisait chaud au cœur. Elle me faisait penser au côté familial dont j'ai été privé. Cette partie très conviviale **m'avait beaucoup plu.** En revanche, **Madame Vauquer m'avait profondément exubéré** de par son attitude avec le Père Goriot lorsqu'il était riche et qu'il était devenu de plus en plus pauvre. Malgré ses malheurs, elle était comme hypnotisée par l'argent.

Dans toutes les grandes villes illuminées comme Paris, la lumière ne pénètre pas partout ; **il y a des zones d'ombre qu'incarne le personnage de Vautrin, ce sphinx, trésorier de la société des Dix-Mille.** Il proposait des pactes diaboliques aux petits nouveaux de Paris, non seulement à Eugène mais à d'autres personnages de *La Comédie humaine*. Il était prêt à tuer pour arriver à ses fins. Ce forçat, évadé de plusieurs bagnes, inspiré de Vidocq. Peut-être finira-t-il par changer. J'ai le souvenir de Christophe, un ami d'Eugène droit et serviable surtout à la fin du roman. **Cette image du père Goriot considérant Eugène comme son fils m'avait touché.** C'est vrai que **les deux filles du père Goriot ont été indignes.** Elles se sont mal comportées avec lui et je comprends maintenant toute la colère, l'indignation que ce pauvre Monsieur Goriot a dû ressentir. C'est surtout son grand monologue où il se rend compte de la vérité qui m'a **bouleversé.** Il y a le passage où Vautrin propose son plan démoniaque à Eugène, on ne s'attendait pas à cela de sa part. Le moment de l'arrestation de Vautrin était **très fort en émotions.** À partir de là, rien ne sera comme avant dans la pension Vauquer. J'ai ressenti **un autre choc émotionnel** lorsque l'on apprend que Frédéric Taillefer est mort et que finalement Vautrin va jusqu'au bout de ses peines.

Eugène ! Ce personnage extraordinaire a donné un sens à ma vie. Tout ce qu'il a vécu pendant cette épopée parisienne, je le comprends maintenant même s'il faut l'avoir vécu pour réellement comprendre les moindres sentiments. **J'ai retenu beaucoup de leçons de ce livre.** Il ne faut pas juger un livre à sa couverture comme l'a fait Eugène avec Madame de Restaud (sic). **Quand on commence quelque chose on doit la finir.** Eugène avait joué au jeu d'argent, il a eu de la chance mais il faut savoir s'arrêter avant de basculer du mauvais côté. **L'argent tue les sentiments,** comme nous le montrent Delphine et Nasie. Leur père leur a tout donné, argent, vêtement, le goût du luxe et finalement (elles) n'éprouvent pas de sentiments pour leur père. Elles ne le voient pas, des visites très rares. Elles ne viennent pas à son chevet lorsqu'il est malade. Le pire est qu'elles ne sont pas présentes lors de son enterrement. Il ne faut pas juger un livre sur sa couverture comme pour Vautrin. Il était peut-être un peu mystérieux, **mais je, et on,** ne l'imaginaient pas comme ça. Evadé du bague, membre d'une société très ravageuse à cette époque. Finalement, le père Goriot n'a pas trouvé les bons maris pour ses filles. Ils sont avares et manipulateurs. **Balzac dénonce aussi une société corrompue au plus haut point.** Rien ne tourne rond à Paris. Peut-être que Paris n'est pas la meilleure ville pour les études. Eugène est tellement envoûté par Paris qu'il en oublie les devoirs, les leçons, ses études de droit. Il ne pense qu'au plaisir qu'apporte la capitale malgré des scènes tragiques. La paternité aussi m'a fait réfléchir. « Dois-je avoir des enfants ? », « Dois-je me marier ? ». **Je me pose beaucoup de**

questions, et heureusement la lecture du *Père Goriot* m'a illuminé sur quelques pensées. Dorénavant, je vais me rapprocher de mes parents et faire mes études près de mes parents.

Dans cet écrit, on note la rupture entre le récit cadre à la troisième personne et la remémoration du roman à la première personne, et une difficulté à unifier le propos : les souvenirs semblent surgir dans le désordre. On relève de nombreuses émotions et la posture du « texte-action ». Mais l'élève adopte aussi la posture du « texte-tremplin » et celle du « texte-signé ». Il reprend certains éléments analysés en classe, notamment sur le personnage de Vautrin. Il semble accorder peu d'intérêt au texte-cadre.

Nous pensons que la difficulté à unifier le discours est l'indice d'une appropriation en construction qui en appelle à un dialogue sur les significations du roman. Elle est aussi l'indice de difficultés d'expression.

2.3.5.3 L'appropriation contemplative unifiée

Là, nous sommes ici encore dans une appropriation contemplative, cette fois unifiée. L'élève adopte une certaine distance face au texte et sa vision se stabilise. Cependant, il investit fort peu le récit-cadre en 2009, et en 2012 il n'écrit pas à proprement parler une nouvelle.

Nous citerons ici l'écrit produit en 2012 par un élève se prénommant également Antoine et obtenant de bons résultats en français. Rappelons que l'élève n'était pas invité à se remémorer sa lecture, et qu'il devait inventer une nouvelle. Contrairement à l'écrit cité précédemment, on constatera que l'adolescent propose un écrit unifié, lisse, sans scories, mais qu'il n'invente pas à proprement parler d'histoire. L'histoire qu'il raconte est celle de sa lecture.

En ce jour de Noël, je reçus comme cadeau un livre intrigant. J'étais très sceptique à l'idée de devoir lire. Mes parents me disaient : « Tu vas le lire, tu es obligé ! ». Le livre s'intitulait *Le Père Goriot*. Déjà d'une, le titre ne m'attirait pas, je n'aimais pas les romans réalistes et il comptait énormément de pages ! Je me disais : « Comment vais-je faire ? » Malgré toutes ces réticences, le lendemain après-midi, je commençais la lecture de ce roman. Au début, je lisais des pages et des pages de description. J'avais le moral au plus bas. La maison Vauquer, je la connaissais par cœur ! Sale, désordonnée, encombrée, malodorante ! Madame Vauquer représentait elle aussi sa maison, elle était enrobée, mal habillée, pas lavée. Les deux s'assemblaient parfaitement ! À ce moment précis où je lisais, je ressentais un sentiment de dégoût. « Vais-je continuer ? » me suis-je dit. Après un certain temps de réflexion, je continuais cette lecture. Ensuite, je fis la connaissance d'un personnage que j'allais adorer : Eugène de Rastignac. Ce jeune homme était bien ambitieux et voulait s'élever dans la haute société. Il se retrouva dans la pension Vauquer (il n'avait pas beaucoup d'argent). Il fit connaissance avec les autres habitants : Vautrin, Melle Taillefer. Mais il sympathisa surtout avec le père Goriot. Un vieil homme déchu... Il a tout donné pour ses filles qui ne lui rendent rien. À cet instant, je compris l'importance que porte un père à ses enfants, mais qu'en retour, il fallait être agréable, attentionné, gentil avec ses parents. Rastignac prit des conseils auprès de sa cousine Madame de Beauséant afin de s'élever dans la société : il devait trouver une femme, faire semblant de l'aimer et la rendre jalouse. Il fit ensuite la connaissance avec la fille du père Goriot, Delphine, dont il tomba amoureux. Malheureusement, elle était déjà

mariée à un banquier. Ils s'aimaient donc en cachette. J'étais étonné par ce qui se passait. Rastignac tomba amoureux d'une femme alors qu'il ne devait pas l'aimer. Comme quoi la vie nous réserve des surprises. L'image la plus surprenante que je garderais de ce roman est l'arrestation de Vautrin. Il paraissait sympathique et serviable, en réalité, il jouait un double jeu. Il était fourbe et espiègle (il s'était échappé du bagne). Cette arrestation fut très impressionnante. Lors de ce passage, je compris qu'il fallait se méfier des apparences et faire confiance à quelques personnes. Arrivé à la fin du roman, lorsque le père Goriot meurt, ses filles ne vinrent pas à son enterrement ! Je fus triste et déçu d'avoir terminé ce magnifique ouvrage. Je pris de bonnes résolutions grâce à ce livre. Je décidais d'être plus attentionné, serviable et gentil avec mes parents, mais j'ai aussi appris à distinguer mes amis, à ne plus faire confiance à qui que ce soit. Cette lecture m'a transformé. (Antoine, 2012)

Nous constatons dans le texte d'Antoine que l'histoire racontée est celle de sa découverte du roman. L'élève déroule ses impressions de lecture, en revoyant différents épisodes clés du récit.

Dans cette dernière catégorie de l'appropriation contemplative, on trouve parfois, sous la plume des meilleurs élèves, des textes adoptant un discours plus savant et général, proche de l'essai, comme si l'élève visait aussi à persuader son lecteur du bien-fondé de son jugement sur l'œuvre et comme si l'intensité de l'émotion donnait une valeur « universalisable » au texte lu. Nous observons que plus l'élève décrit des impressions subjectives fines et subtiles, plus son discours se tend aussi vers autrui.

On citera ici, pour illustrer ce type de travail, l'écrit de Thomas :

J'étais assis dans mon salon, encore abasourdi par la conversation que j'avais eue avec ma compagne, conversation concernant ma...ou plutôt, notre vie future. Elle m'avait laissé le choix : soit je quittais la France et abandonnais mes études pour la suivre en Argentine, son pays natal. Soit je restais, et mettais ainsi un terme à notre histoire. C'est pendant que j'établissais ces sombres conjectures, que mon regard, vagabondant sur la bibliothèque accrocha un livre à la tranche rouge vif. Je m'approchai pour voir ce qui avait attiré mon attention et retirai le livre des rayonnages. Je lus le titre...*Le Père Goriot* de Balzac. En un instant, je me revis en train de lire ce roman pour la première fois, un roman que j'avais trouvé dans la vieille bibliothèque de mon père, tout au fond du meuble. Je l'avais littéralement dévoré, abandonnant ainsi un ennuyeux roman policier dont je ne me souviens plus du titre. Etant à l'époque un lecteur plutôt moyen et peu intéressé, je trouvai ce roman particulièrement compliqué. Néanmoins, cela ne m'empêcha pas de beaucoup l'apprécier. Je me rappelle avoir trouvé l'histoire **envoûtante** et **émouvante**. En y repensant bien, je me souvenais d'une image qui m'avait étrangement marqué ; celle du père Goriot mourant et attrapant les cheveux d'Eugène et de Bianchon, en les prenant pour ses filles, tant attendues, tant espérées. Loin de me faire rire, j'avais trouvé cette scène **pitoyable et triste**. Un autre passage me revint à l'esprit, un passage plutôt émouvant où l'amour filial débordant du père Goriot **nous effraye presque**. Il ne supporte pas l'idée que ses filles se disputent et les supplie d'arrêter, en se cognant la tête contre les murs. Dans un autre genre, l'arrestation de Vautrin m'avait frappé. Le sang-froid et le calme avec lequel il accueille les policiers m'avaient coupé le souffle. Ce personnage **m'avait fasciné** et j'avais longtemps et vainement tenté de m'identifier à lui. Le discours qu'il fait au héros, le jeune Rastignac, m'avait aussi touché. Je comprenais ce personnage et sa vision de la société ne m'était curieusement pas étrangère, **une société dans laquelle il faut entrer comme un boulet de canon, tuer pour ne pas être tué, tromper pour ne pas être trompé**. A l'inverse, la couardise et la vénalité de la Michonneau m'avaient dégoûté. Le seul passage qui m'avait un peu ennuyé était la scène d'exposition de la pension Vauquer. J'avais aussi beaucoup apprécié le personnage de la vicomtesse de Beauséant, ses amours avec le marquis d'Ajuda-Pinto, et **la dignité avec**

laquelle elle se retire au crépuscule de son histoire avec le marquis. Je repensais à Eugène également, Eugène qui n'avait qu'une idée en tête, entrer dans le monde et s'échapper de la pension.

Qu'il avait été long l'apprentissage d'Eugène ! Ses aventures parisiennes étaient présentes dans mon esprit comme si j'avais lu le roman la veille. Eugène écrivant à sa cousine de Beauséant puis il se présentait chez la comtesse de Restaud avec ses bottes crottées. Dans mon souvenir, l'accès à l'appartement des Restaud lui était ensuite interdit. Il jetait alors son dévolu sur la sœur de la précédente, la baronne Delphine de Nucingen. Il devenait alors son amant attiré. Il résistait aussi aux assauts répétés de Vautrin qui lui avait réservé une place dans son plan diabolique. Enfin, le Père Goriot mourait, et je me souvenais de **l'extraordinaire fin du roman** qui finalement résumait toutes les prétentions, les envies, les réussites de Rastignac : « Eugène alla dîner chez Madame de Nucingen ».

Ce roman m'avait éclairé sur plusieurs points importants. Tout d'abord, il m'avait appris que la réussite dépendait surtout de l'envie et de la motivation. Eugène se jure d'entrer dans ce monde pourtant si lointain, et il y parvient. Pour moi, qui avais plutôt des résultats médiocres, cette lecture m'avait transcendé et rassuré concernant ma vie professionnelle à venir. Elle avait, en quelque sorte, apaisé mes angoisses.

Elle m'avait également apporté un point de vue important sur la paternité. Je voulais absolument avoir des enfants et *Le Père Goriot* est une sorte de guide en la matière. Le malheur du Père Goriot est dû à ses erreurs passées. **Je ne pense pas qu'une personne ayant lu ce roman commette l'erreur de trop gâter ses enfants.**

Enfin, cette redécouverte providentielle de ce livre me permettait de résoudre mon dilemme. Tel Eugène qui sacrifie un temps ses études pour courtiser Madame de Nucingen et entrer dans le monde, j'allais aller en Argentine, j'apprendrai la langue, et recommencerai mes études là-bas. (Thomas, 2009).

On observe ici que l'élaboration du récit cadre est secondaire, et peu investie par son auteur. L'élève semble éprouver surtout un grand plaisir à évoquer sa lecture, en lui donnant presque une dimension esthétique : il invite son lecteur, par la netteté des détails, à revoir des scènes du récit. Il nomme avec précision ses réactions auxquelles il associe son lecteur : l'amour du père Goriot « nous effraie presque ». Il ébauche une réflexion sur l'éducation, qu'il entend partager avec d'autres : « je ne pense pas qu'une personne ayant lu ce roman commette l'erreur de gâter ses enfants ». Il cite, avec ou sans guillemets, le texte : il faut « entrer comme un boulet de canon » dans la société, « Eugène alla dîner chez Madame de Nucingen ». Il nous semble qu'il y a une corrélation entre l'excellente connaissance du roman manifestée par cet élève, son aptitude à nommer son appropriation et le mouvement qu'il esquisse vers d'autres lecteurs.

Dans toutes ces *appropriations contemplatives*, nous avons été sensible au grand plaisir d'écrire des élèves, à leur plaisir de décrire leur lecture, d'évoquer leurs difficultés, leur conquête progressive du texte, les passages provoquant des émotions marquantes.

2.4 L'appropriation créative

Cette catégorie rassemble environ 15 % des travaux. Tous les écrits de ce troisième groupe tendent vers la réécriture du roman. Dans ces écrits, la scène de lecture est évoquée par allusion, ou comme un événement passé sur lequel on ne s'attarde pas. Le texte n'est pas cité, il est réécrit, emprunté, fondu au texte de l'élève. L'investissement subjectif est très perceptible dans le processus de réécriture : les élèves transforment les marques de leur activité fictionnalisante en éléments de leur récit imaginaire, qui absorbe le texte balzacien. Ces textes sont plus souvent écrits à la troisième personne du singulier qu'à la première. Les élèves inventent un personnage et se démarquent de lui.

Les élèves manifestent tous un réel plaisir d'invention mais contrairement à l'appropriation « possible », leur texte se nourrit du texte balzacien. On distinguera *l'appropriation créative éclair*, *l'appropriation créative vampirique* et enfin *l'appropriation créative partagée*.

2.4.1 L'appropriation créative éclair

« Un éclair, puis la nuit...
Fugitive beauté, ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais... »⁷¹³

Cette qualification concerne l'appropriation des élèves qui ont saisi un aspect essentiel de l'œuvre lue et étudiée, et qui en ont une vision d'ensemble très synthétique et condensée. Le terme d'*éclair* est choisi pour son double sens : l'écrit de l'élève témoigne d'un processus assez fulgurant, et aussi dans une certaine mesure d'un éblouissement. Contrairement à *l'appropriation possible* décrite précédemment, les élèves de ce groupe ont lu le roman (mais probablement très rapidement et une seule fois), l'ont globalement compris, et leur réflexion s'est cristallisée autour d'un motif, d'une idée forte qui fait écho à leur univers intérieur. Dans ces écrits, la part laissée à l'évocation de la scène de lecture est relativement mince, car l'important pour ces élèves est ailleurs. Les marques de l'activité fictionnalisante sont rares, et la remémoration du roman tient une place minimale par rapport au récit-cadre, dans lequel l'élève manifeste un grand plaisir d'invention, au risque d'oublier de montrer qu'il connaît plutôt bien le texte. Le récit-cadre est néanmoins ponctué par des « emprunts » à l'écriture balzacienne : un motif, une image qui viennent appuyer l'intrigue.

⁷¹³ Baudelaire, « À une passante », *Les Fleurs du Mal*

François, par exemple, est fasciné par la volonté qui émane du personnage de Rastignac : « En effet, il était une des araignées du pot décrit par Vautrin, mais s'il ne devait en rester qu'une, ce serait lui. Il se leva ; il se sentit l'âme d'un combattant. »

On ici très souvent la posture du « texte-tremplin » définie par Dominique Bucheton : en effet l'élève prend appui sur le texte pour développer une réflexion personnelle. Mais le texte n'est pas un simple prétexte : il agit plutôt comme un révélateur. L'écriture du récit cadre séduit l'élève car elle lui permet de concrétiser cette rencontre.

On citera ici, comme exemple d'*appropriation éclair*, le travail d' Eloi :

Robin est un jeune homme, âgé de 25 ans, il est issu d'une famille dont les modestes revenus permettent à ses parents de vivre presque normalement. Il habite dans un quartier de Paris où il n'est pas bon de sortir la nuit, dû aux nombreux règlements de comptes, et trafics en tous genres. Il y a quelques jours, il vient d'avoir un magnifique petit garçon nommé Noé, avec une charmante demoiselle nommée Cassandra. Robin a arrêté les cours à l'âge de 16 ans, et à eux deux ils ne gagnent pas suffisamment d'argent pour une nouvelle personne dans leur vie. Il décide de refaire un stage d'apprentissage pour essayer de trouver du travail et donc de pouvoir nourrir son enfant, et qu'il ait la chance de pouvoir lui payer des études et ne pas commettre la même erreur que lui. Mais cela n'est pas gratuit, **il est attiré par l'argent facile** que lui proposent ses parents, et **aussi par les nombreux trafics qui frappent à sa porte** et l'appellent par les fenêtres de son appartement. Il décide de tout cacher à sa compagne et descend en cachette tard dans la nuit, ouvre la porte. Il pleut, il fait froid et au fond d'une ruelle lugubre, humide, un homme l'interpelle. Il est vêtu d'un bonnet noir, aussi noir que le désespoir lui-même, **son visage a été modelé par l'esprit du mal**, il est maigre comme la confiance de Robin en lui, mais il n'a pas d'autre choix. Mais avant de passer le seuil de la porte, il repense à une chose qui le trouble. Eugène de Rastignac. Il ne sait pas pourquoi mais il repense à ce personnage qu'il a étudié lorsqu'il était en seconde.

Il pense à Eugène, il est jeune, il manque d'argent et il est attiré par l'argent facile que lui propose Vautrin lorsqu'il veut qu'Eugène se marie avec Victorine Taillefer (en tuant) son frère qui sera défié puis tué.

Il pense aussi au moment où Eugène de Rastignac va rendre visite à sa cousine Madame de Beauséant qui est à l'autre bout de Paris, le moment où il traverse le pont. Les beaux quartiers sont en bas de Paris dans un creux. Cela représente qu'il faut se croquer comme dirait Eugène, pour obtenir ce que sont ces gens des beaux quartiers et aussi se servir des gens, et aussi par les moyens de la corruption. Toutes ces leçons lui ont été apprises par Vautrin et par sa cousine. **Il identifie le pont comme le seuil de sa porte.** Il apprend aussi par la suite de l'histoire que Vautrin le malfrat, finira par se faire attraper. Ces personnes du crime organisé se font toujours attraper, non peut-être le lendemain, mais la semaine, le mois ou bien des années après. Robin est troublé par ses souvenirs, **il se rend compte qu'Eugène de Rastignac était dans la même situation que lui.**

Il se souvient aussi du jeune Bianchon, un ami d'Eugène qui a habité dans la pension de Madame Vauquer. C'est un jeune homme qui a persévéré dans la vie et il est devenu médecin ; certes, ce n'est pas l'homme le plus riche de Paris, mais au moins c'est l'homme qui a le plus de mérite au sein des personnes riches de Paris.

Il se souvient aussi du Père Goriot, cet homme qui avait fait sa fortune pendant les guerres napoléoniennes. Il se souvient aussi de ses deux filles, Anastasie de Restaud et Delphine de Nucingen. Le Père Goriot a placé ses filles au-dessus des anges, les a gâtées sans réfléchir, et elles ont été habituées à l'argent facile de leur père et de leur mari. Robin ne veut pas que son fils reçoive une éducation d'un père entraîné dans des trafics puis qui se retrouvera derrière les barreaux. Il a appris grâce au père Goriot que l'éducation des enfants est très importante, la preuve, à la mort du père Goriot, ses filles ne sont même pas présentes et c'est Eugène qui doit payer les funérailles du pauvre homme, Robin ne veut pas de cela. Il ne veut pas que son fils soit entraîné dans tout cela.

Robin reprend ses esprits, l'eau glaciale dégouline tout le long de son corps, **ses chaussures sont remplies de boue**. Il regarde l'homme au fond de sa rue pitoyable et lui dit « **ce n'est pas pour moi** ».

Il rentre dans son appartement et **nettoie ses chaussures remplies de crasse** et en rigolant il entend la sirène d'une voiture de police.

On remarque dans cet écrit que la scène de lecture est évoquée très rapidement : l'élève en vient directement au personnage de Rastignac et au thème de la corruption qui l'a fasciné. Tout son texte s'organise autour de ce thème. On observe les emprunts faits au texte (la figure du tentateur, le thème du passage entre deux rives, le motif de la boue sur les chaussures...) qui sont mis au service du récit-cadre, que l'élève prend visiblement grand plaisir à écrire.

2.4.2 L'appropriation créative vampirique : vers la réécriture

Ce groupe rassemble des écrits qui ont absorbé le texte balzacien, et qui l'ont recréé.

Dans ce cas, le roman a été lu avec beaucoup d'attention et il devient un matériau qui se fond au récit-cadre, qui l'absorbe. La lecture du texte par ces élèves a été beaucoup plus intensive que celle des élèves précédents, les emprunts à Balzac sont beaucoup plus nombreux et subtils. Le texte romanesque ne se voit presque plus, il se devine en filigrane. Il y a donc une différence de fini entre les deux catégories d'écrits. Par ailleurs, ces élèves ne se contentent pas de s'emparer de la pâte du texte, ils l'actualisent, le détournent, le réinventent, en jouent.

On citera ici l'écrit d'Hugo :

Ce soir, la télé ne fonctionne plus. Le regard vide, je reste immobile dans mon fauteuil. Il est vingt-heures quarante-cinq, mon fils pleure. En bon père, je vais immédiatement dans sa chambre. Le jeune enfant me dit qu'il ne veut pas dormir, il réclame une histoire. Je pars dans la bibliothèque, prends le livre de contes et remarque un livre sali, aux pages cornées. Il m'intrigue, voilà qui occupera le reste de ma soirée. J'emporte avec moi ces deux livres, et lis le premier à mon petit Quentin. Ensuite, je retourne dans mon fauteuil, le fameux livre entre les mains. Il s'agit du *Père Goriot* d'Honoré de Balzac. Lui qui m'a tant aidé. Je feuillette les pages et me souviens.

J'étais jeune, ma foi, plutôt beau garçon, je manquais de moyens, pas de volonté. Je pouvais de mon petit appartement, dans les hauteurs de Paris, apercevoir mon école de commerce, lieu d'écoute et de travail que j'appréciais beaucoup. J'étais dans une situation bien inconfortable, malgré tout l'argent que mes parents arrivaient à m'octroyer chaque mois.

Pour en arriver jusque-là, j'avais travaillé dur, et je continuais. Un problème financier ne pouvait anéantir toutes ces années de dur labeur. J'étais désespéré et je pensais avoir besoin de changement, j'avais besoin de changement. Et pour cela, il me fallait de l'argent. C'est pourquoi, après une journée difficile, j'allai au casino. Après tout, il me restait cent cinquante euros, et nous étions le 4 mars. « Voyons où tout cela me mènera et si le destin est avec moi », me dis-je. Malgré cela, lorsque j'arrivai devant le casino, j'eus un moment de panique, j'hésitai. Pourquoi moi, l'homme discret et travailleur, ayant toujours été raisonnable, pourquoi prendrais-je autant de

risques ? Je me devais de rester fidèle à moi-même, et je le fis donc, en rentrant chez moi, et en rattrapant le temps de travail perdu.

Après trois longues heures de travail, j'allai me coucher. Ne pouvant me coucher après ce début de soirée agité, j'allai à côté de mon bureau qui avait besoin de rangement. Dans un tiroir, je vis un livre à couverture blanche, cette couverture attira mon regard. Il s'agissait du *Père Goriot*, un livre étudié au lycée. Je l'ouvris et je lus : « Adrien Lamard, 2de 1, Lycée Charles de Gaulle ». En quelques secondes, je me souvins d'Eugène de Rastignac et de son ami, le père Goriot, une phrase me vint en tête : « sois fort et honnête, et tu avanceras ». Je m'étais refusé aux jeux, cela faisait de moi un homme fort, car un homme fort n'a nul besoin d'un signe pour croire en lui et en son destin. Je m'endormis sur cette pensée. Le lendemain, exténué par une nuit bien trop courte, je ne faisais qu'acte de présence en cours. À la fin du cours de la matinée, mon professeur ayant remarqué que quelque chose n'allait pas, me garda avec lui et me demanda ce qui me tourmentait.

Je lui expliquai alors mes difficultés financières. Après cela, il prit un air confiant, et me fit une proposition aussi malhonnête qu'alléchante : superviser le passage de clandestins dans la capitale, sur le chemin de Calais. Il me disait qu'il croyait en moi et que ce travail peu contraignant me permettrait plus qu'amplement de subvenir à tous mes besoins et me demanda d'y réfléchir. Cette proposition me tortura l'esprit durant plusieurs jours : coopérer avec mon professeur, gagner de l'argent pour moi et ma famille et mépriser mes valeurs ; ou rester dans cette précaire situation, saigner père et mère et travailler d'arrache-pied.

Quatre jours plus tard, après bien des heures de réflexion, excédé, j'allai me balader pour me changer les idées. Je vagabondais depuis plus de vingt minutes lorsque je vis le casino. Ce fut alors une évidence, j'étais un homme fort et honnête, je me devais comme Rastignac de réussir en restant fidèle à moi-même.

Il est sept heures, j'entends mon réveil qui sonne dans ma chambre. Je viens de me raconter cette leçon de vie, c'est bientôt à mon fils que je la raconterai. En espérant qu'il suive la même voie, je me prépare, et pars pour une nouvelle journée de travail, serein. (Hugo, 2009)

Cet élève présente dans le récit-cadre un personnage déjà modifié par la lecture du *Père Goriot*, et non un personnage sur lequel le roman n'aurait pas encore agi, comme la consigne le suggérait. On est symboliquement dans un après-coup de l'appropriation. On a un effet de récit emboîté dans un autre récit, et la remémoration du roman a quasiment disparu, fondue dans le récit emboîté. On observe la figuration de l'écoulement du temps dans cet écrit : le narrateur est présenté à trois âges de la vie, lycéen, jeune homme puis père de famille. L'élève calque sur le destin de son personnage le destin de Rastignac : un étudiant désargenté, animé par la volonté, habitant dans les hauteurs de Paris, tenté par le jeu, puis tenté par un corrupteur de l'emprise duquel il se délivre *in extremis*. Il est frappant de constater que le nom de Vautrin n'est même pas cité. L'élève actualise, réécrit à sa manière l'entrevue entre Rastignac et son tentateur diabolique (devenu ici, ce qui ne manque pas de piquant, un professeur). De ce fait, les indices de l'activité fictionnalisante sont quasiment absents, car l'élève est comme au-delà de la lecture.

À moins que nous ne soyons dans une fictionnalisation absolue, une rêverie qui dépasserait la lecture et décollerait du livre ?

On peut évoquer deux autres écrits étonnants de 2009. C'est aussi à une opération de pastiche et de transposition que se livre *Camille*, qui reprend le canevas du récit balzacien, mais elle fait évoluer son personnage vers une voie plus proche de celle suivie par Bianchon. Madame de Nucingen devient, quant à elle, une femme émancipée, « autonome ».

L'élève présente l'histoire d'un jeune homme qui commence des études de médecine à Paris, et qui est tiraillé entre le désir de réussir par la force de son travail, et les tentations diaboliques qui se présentent à lui, en lui promettant une réussite plus rapide mais moins honnête.

Le personnage fictif imaginé par l'élève est frappé par les coïncidences existant entre son parcours, et celui d'Eugène de Rastignac, personnage de « son roman préféré ». L'élève note : « Cette pensée le fit d'ailleurs sourire : « Me voici donc à mon tour projeté dans cet océan, comme Eugène ». Le personnage rencontre l'une de ses tantes, devenue un « médecin talentueux » qui le met en garde contre « la belle vie parisienne ». L'élève écrit :

Elle ajouta qu'il était toujours le bienvenu et qu'elle serait là pour l'aider en cas de difficultés dans son travail. « Je serai ravie de te présenter à des gens de ma connaissance qui pourront t'éclairer en te racontant leurs études et leur métier ». Pierre sortit de chez sa tante, ébloui par la générosité et le prestige de cette dernière : Balzac est ma bonne étoile, moi Pierre, j'ai trouvé une Madame de Beauséant, une protectrice.

Au fil des mois, l'étudiant voit cependant sa volonté bien entamée. « Le jeune homme avait l'étrange sensation d'être la réincarnation vivante et réelle d'Eugène de Rastignac, peut-être devenait-il fou », note Camille. Il rencontre une « Madame de Nucingen, d'une beauté sans égale, la taille fine et les mouvements gracieux, mais, contrairement à cette dernière, elle était autonome : aussi conseilla-t-elle, à Pierre de reprendre ses études ».

Le personnage, qui était sur le point d'abandonner ses études, décide de se libérer de l'influence du personnage de Rastignac, de rester sur la voie du travail et poursuit brillamment sa formation (suivant ainsi le parcours de Bianchon). Il reçoit un jour un paquet, envoyé par l'un de ses amis qui le félicite pour sa réussite ; le devoir se termine ainsi : « Il se retrouva avec un livre dans les mains, il le retourna et se mit à pleurer de joie, de nostalgie et d'effroi mêlés : il avait entre les mains *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac. »

Evoquons également le travail de Paul :

Son personnage fictif doit choisir entre partir avec son père au Brésil et rester à Paris avec sa mère, « où une vie riche et brillante l'attendait ». Perdu dans ses pensées, ce personnage se replonge dans le souvenir du roman balzacien :

Il continua alors à repenser au Père Goriot et à Eugène ; il était possédé par ce dernier et revivait chaque moment, chaque passage en détail [...] il associait chaque passage du livre à une image, fictive oui, mais une image quand même. Vautrin était devenu son pire ennemi, Madame de Beauséant s'était transformée en sa propre mère, bref, chaque personnage était retranscrit dans sa propre vie, chaque fait était présent dans sa vie aussi, il associait parfaitement le livre et sa propre existence. (Paul, 2009)

Le personnage finit par choisir son père, le Brésil, une vie qui semble symboliquement correspondre à une réalisation de soi. Et, au Brésil, il tient « une chaîne de librairies qu'il avait baptisée « Mont Pergoriot ». Le devoir se conclut par ces mots : « À lui seul, il avait rendu heureux des dizaines de familles du Brésil, tout cela grâce à un et un seul livre. » Et l'élève de signer sa copie : « L'histoire d'un livre et de ma vie. Paul Ramond. Le 6 novembre 2009 ».

Dans ces écrits, les élèves déjouent en partie les consignes au risque d'obtenir une note médiocre. Le souvenir de lecture proprement dit de l'élève narrateur est présent, en creux, mais le lecteur n'y a pas accès sous une forme directe. Les élèves font nettement allusion aux épisodes du roman, aux personnages, sans donner le contenu exact de leur souvenir, qui est mis au service du récit inventé. On observe également un jeu avec le style, les mots, les expressions balzaciens.

Cette catégorie de la réappropriation créative est également présente en 2012, mais dans une proportion moindre. On citera l'écrit de Claire :

Mon amoureux imaginaire

Je m'appelle Lise, j'ai 22 ans, à peu près l'âge d'Eugène de Rastignac dans *Le Père Goriot*. Je fais des études d'histoire de l'art à Lyon. J'habite dans le 9^e arrondissement, au 16 rue Faidherbe, je vis en colocation avec deux amies de mon âge et un homme qui a presque 34 ans. Je le trouve un peu vieux pour vivre avec des jeunes filles comme nous. Donc, pour résumer, je suis étudiante, et comme habituellement j'ai peu de moyens pour subvenir à ce dernier problème, j'ai décidé de venir en aide à une vieille dame qui est en réalité ma voisine. Elle a 88 ans, deux fils, et elle est veuve. J'ai achevé la lecture du *Père Goriot* qui m'a beaucoup bousculée. Je m'identifiais beaucoup au personnage d'Eugène dont je me sentais un peu...amoureuse. Ce garçon venu de province pour affronter le beau monde parisien me donnait du courage. Sans m'en apercevoir, je me rendis compte que Madame Thiébault correspondait à M. Goriot, appelé plus tard « le père Goriot » par ses voisins de pension. Moi, je surnommais Madame Thiébault « ma vieille dame ». Quand j'allais la voir, elle me rassurait. Je lui racontais ma journée, les notes que j'avais obtenues, elle la sienne, les feuillets qu'elle avait regardés, le repas qu'elle avait préparé. L'hiver arriva, il faisait de plus en plus froid et le chauffage était dur à payer dans ce très grand appartement. Comme mon amoureux imaginaire, je souhaitais me hisser dans la société, me diriger vers le beau monde et gagner plus d'argent ; à la fac, un jour, je croisai un regard, c'était le visage d'Eugène que je m'imaginai en lisant le roman, qui était là, en chair et en os, dans mon école. Je n'allai pas le voir.

Le soir, je rentrais chez ma vieille dame, lorsque j'aperçus un copain de Lucas, vous savez celui de 34 ans, sorti de l'immeuble. Il m'interrompit dans ma course folle. On aurait dit Vautrin, mais en plus jeune.

« - Bonsoir ma chère ! Je suis Martin, le pote de Lucas ; C'est toi l'artiste ?

- Bonsoir Martin ! », lui disant, très confiante. Il savait que j'avais croisé Thomas dans le métro, le clone d'Eugène.

-Tu as flashé sur Thomas ? Dis-moi tout... ».

Je ne comptais pas le lui raconter. À la suite de cette rencontre, il s'en alla me disant de regarder mon courrier. Je suivis son conseil. Je sortis de ma boîte aux lettres une enveloppe fermée comportant l'inscription « pour Louise, de Martin ». Je l'ouvris, puis la lus. Je m'étais assise au bas de l'escalier tellement la nouvelle était ahurissante. Il me proposai un complot. Il connaissait personnellement Thomas et son père qui était ministre. Il avait donc beaucoup d'argent et je l'ignorais. Lucas avait beaucoup parlé à Martin de mon envie de « monter les échelons de la société ». Il se rappela de le rappeler dans sa lettre. Thomas avait une sœur. Il s'agissait de la tuer pour que Thomas récupère l'héritage prévu pour sa sœur. Ainsi je me rapprocherais de lui pour en profiter. J'étais outrée. C'était exactement le drame dans le récit du père Goriot. Je me demandais d'ailleurs s'il n'y avait pas de caméra cachée. La sœur de Thomas correspondait au frère de Victorine Taillefer qu' Eugène devait épouser pour profiter de sa fortune. Je me rendis compte de l'importance de ce roman dans la vie. Tout le monde l'avait lu ! Ce n'était pas possible autrement. Vautrin, dit Martin dans mon histoire à moi, tuerait la sœur de Thomas et je me rapprocherais de lui. Heureusement, après cette histoire, il me restait ma vieille dame. Je montai la voir et lui racontai toutes les péripéties survenues.

Il ne me restait plus que quelques jours pour décider : la vie paisible de riche en compagnie du beau Thomas, ou ma vie actuelle, dans la misère que je gagne et mes études pour m'élever ? Le diable en moi me disait que Thomas était bien mignon. Mes ailettes d'ange ressortirent quand je pris la décision la plus sage, de m'éloigner de Thomas par l'intermédiaire de Martin. Je dénoncerai Martin à la police et irais voir Thomas en bonne citoyenne, sans mauvaise idée derrière la tête. J'apportai la lettre au commissariat et allai chez Thomas, dans les beaux quartiers. Je traversai le Rhône. Comme dans *Le Père Goriot*, les fleuves traversés par Eugène symbolisent le changement de milieu social. Il habitait dans une belle bâtisse, un appartement au premier étage face à la montée du funiculaire. Après ma journée passée à ses côtés, je me sentais très proche de lui, prête à tout !

Quelques jours passèrent, une semaine passa, des mois passèrent. J'allais chez Thomas, mon amoureux imaginaire me le rappelait à chaque instant. Je l'aimais, je passais tout mon temps avec lui. Je n'allais plus chez ma vieille dame, car elle était à l'hôpital. Souffrante depuis une, puis deux, puis trois semaines, je lui rendais visite quelquefois jusqu'à ce qu'un médecin me téléphonât. Il m'annonça la mort de Madame Thiébaud, ma vieille dame finissait sa vie de combattante. Je m'effondrai en larmes à l'apprentissage de cette nouvelle. Je me blottis dans les bras de Thomas, alias Eugène, mon amoureux imaginaire. Je sortis de chez lui, puis pris le funiculaire. Une fois là-haut, je criai : « à nous deux, maintenant ! » comme s'est écrié Eugène sur le mont du cimetière du Père Lachaise à la descente du cercueil du Père Goriot.

Martin fut arrêté et mérita une grosse amende. Je pris un appartement avec Thomas et continuai mes études d'Art. Cette lecture m'avait réellement changée. (Claire 2012).

Dans les quatre travaux que nous avons évoqués, les personnages fictifs inventés par les élèves sont comme hypnotisés et habités par le roman balzacien qui leur dicte des choix et les modifie en profondeur. On peut penser au stade ultime de l'appropriation de l'œuvre littéraire pour Paul Ricœur : le lecteur de désapproprie de soi pour devenir autre. Les quatre élèves mettent en abyme une image de lecteur fictif qui correspond aussi à leur propre position de lecteur réel : chacun d'entre eux a fait sien le roman balzacien, l'a assimilé au point que les trois élèves de 2009 refusent - sans doute inconsciemment - d'établir, comme le sujet d'écriture le leur proposait artificiellement,

une distinction entre la remémoration du roman et l'invention proprement dite du récit cadre.

Il nous semble qu'ici nous touchons à ce qui serait le stade ultime de l'appropriation, celle aussi qui se dérobera à toute évaluation scolaire. Ces quatre élèves ne tiennent pas ici de discours savant sur le roman de Balzac ; pourtant ce roman leur appartient incontestablement, et sans doute durablement.

Par ailleurs, ces élèves semblent répondre à travers les siècles à la proposition de Balzac qui écrivait dans *La Physiologie du Mariage* : « Lire c'est créer, peut-être à deux ». On pourrait ici transformer la formule : s'approprier une œuvre littéraire, n'est-ce pas aussi « créer, peut-être à deux » ?

Trois ans après son année de seconde, la question suivante⁷¹⁴, est posée à Paul cité ci-dessus :

Quand vous repensez aujourd'hui aux livres lus, ou lus puis étudiés en classe de seconde dans le cadre du cours de français, quels souvenirs vous reviennent en mémoire (titres ? auteurs ? personnages ? passages ? images ? émotions ? scènes ? sujets ? circonstances de la lecture ? moments de cours ? etc.) Ce n'est pas grave si vous ne vous souvenez pas du titre exact ou d'un nom d'auteur, notez simplement ce qui vous revient en mémoire, bons souvenirs ou mauvais souvenirs.

Et voici sa réponse :

Le Père Goriot. Définitivement *Le Père Goriot*. Malgré mon attention plus que négligée envers les cours de français en année de seconde, ce livre représente à lui seul le souvenir de cette année. Je l'ai lu en entier et me suis rendu compte du travail que représentait l'écriture. L'histoire ne m'a pas forcément plu, mais en revanche c'est l'écriture qui m'a aidé à prendre conscience de mon potentiel. Aujourd'hui musicien, j'écris des textes pour des chansons, et ce depuis l'année de seconde, je pense que ça été le déclic pour moi, j'ai donc commencé à analyser non pas de la grande littérature comme on nous l'enseigne au lycée, mais des textes de chansons, divers et variés, pour que ma connaissance musicale m'aide dans le futur. Aujourd'hui, j'écris toujours pour des amis, et je compose moi-même. Pas de souvenirs en particulier, juste ce « coup de pied » qui m'a permis de développer mon expression et la cohérence de mes écrits. Je m'inspire de faits réels, d'expériences vécues, mais aussi de mes lectures annexes que je choisis d'ailleurs en fonction de leur intérêt pour avoir le maximum d'idées différentes.

On peut se demander si le point ultime de l'appropriation n'est pas suggéré par la réponse de cet élève : la rencontre entre un texte et soi qui aboutit, grâce à la médiation du texte recréé par la subjectivité lectrice, à un autre soi, se découvrant alors un

⁷¹⁴ Cette enquête est évoquée en détails dans la cinquième partie.

nouveau « potentiel ». Comme l'a souligné Annie Rouxel⁷¹⁵, écrire sa lecture avec les mots de l'auteur est toujours l'indice d'une profonde appropriation du texte.

2.5 L'appropriation créative partagée

Cette catégorie rassemble un petit nombre d'élèves de 2009 qui maîtrisent parfaitement le sujet donné et le roman. Nous choisissons le terme « partagée » car ces élèves ont manifesté de grandes qualités d'invention, mais ils témoignent aussi du désir de partager leur lecture. Leur écrit est de fait tirillé, tendu entre le genre du récit et celui de l'essai.

Nous choisissons aussi ce qualificatif, car les écrits de ces élèves sont souvent très réussis et ils ont pris visiblement un grand plaisir à évoquer leur lecture, en donnant à leur propre texte une dimension esthétique. Ces écrits sont « lisses », unifiés dans un discours qui rassemble les impressions de lecture en les tissant dans un récit de fiction offert à autrui.

Comme dans les écrits précédents, ces travaux témoignent d'un feuilleté de réactions, et d'un entrecroisement constant des postures de lecture, y compris de la posture lettrée.

Mais à la différence des lycéens précédents, ces élèves adoptent beaucoup plus fréquemment la posture du texte-signé :

Le Père Goriot restait pour moi une satire de la société parisienne.
Balzac dans son œuvre arrive à illustrer les grandes questions de la vie telles que le mariage, l'éducation, l'argent par des scènes de vie quotidiennes et réalistes..

Ils sont à la fois possesseurs et passeurs du texte balzacien. Nous pensons que c'est leur très grande connaissance du texte balzacien qui en fait des passeurs potentiels.

Les meilleures productions présentent un glissement permanent entre les « postures de lecture » identifiées par Dominique Bucheton⁷¹⁶. Ainsi en va-t-il dans le devoir de cette brillante élève : l'adolescente présente au début de son récit une jeune fille sur le point de faire une fugue, parce que ses parents refusent de lui donner de l'argent de poche. Elle conclut son devoir ainsi :

⁷¹⁵ Rouxel A., « Entre hommage et allégeance, s'exprimer par (et avec) les mots de l'auteur », communication prononcée lors du colloque *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université : postures et outils pour des lecteurs singuliers et divers*, 7 et 8 juin 2012.

L'argent pervertit. Pourquoi Madame de Beauséant est-elle partie ? Parce que Monsieur d'Ajuda Pinto a préféré la fortune des Rochefide. Pourquoi Vautrin est-il parti ? Parce que Mademoiselle Michonneau est corrompue. Pourquoi le Père Goriot s'est-il éteint ? Parce que ses filles l'ont ruiné. Pourquoi Eugène enlace, embrasse Madame de Nucingen et va dans son lit ? Pour jouir de la fortune du baron de Nucingen. L'argent aveugle, l'argent pervertit, l'argent tue. Les filles Goriot ont dépouillé, assassiné et renié leur père pour être les mieux vêtues et les plus regardées du bal. La société ne peut pas fonctionner si les enfants ne respectent pas leur père. L'argent gouverne, manipule, intimide, détruit, marie, nourrit, aveugle, tue, crucifie.

Ne suis-je pas manipulée telle une marionnette par l'argent ? Ne vais-je pas quitter mes parents à cause de l'argent. Je suis superficielle. Ne ressembles-je pas à Madame de Nucingen ou à Anasthasie de Restaud ?

Je pose délicatement *Le Père Goriot* sur mon bureau. Je déballe mes vêtements, je les plie, je les range. Je marche dans le couloir, mets ma main sur la poignée, la pousse et me dirige vers mes parents. (Mila, 2009)

Dans cet extrait, la lycéenne adopte toutes les postures décrites par Dominique Bucheton, à l'exception du *texte-tâche*, puisqu'elle donnera au contraire beaucoup de sens à cet exercice scolaire.

Elle exprime son émotion de lectrice, sa compassion pour le Père Goriot (« dépouillé », « assassiné ») et son indignation à l'égard de ses filles (*texte-action*). Elle comprend que le récit exprime la vision d'une société corrompue par l'argent (*texte-signé*). Le roman devient pour son personnage l'expression d'un point de vue sur le monde contemporain et d'une découverte de soi (« Je suis superficielle »). En cela, elle répond bien à la consigne qui l'invitait à s'emparer du récit pour développer une réflexion personnelle (*texte-tremplin*). Enfin, elle montre qu'elle a bien vu l'un des aspects de la construction narrative, en mettant en parallèle le destin des personnages (*texte-objet*). Le plaisir d'avoir lu et compris se conjugue à un grand plaisir d'écrire, comme en témoigne le lyrisme de son écrit.

Enfin, et contrairement à leurs camarades, ces élèves incluent autrui dans leur texte.

Ils ont compris que leur appropriation entre en écho avec celle du professeur, et qu'elle sera peut-être jugée à l'aune de celle-ci ; ils n'hésitent pas à établir une connivence implicite avec le lecteur-correcteur. Le texte balzacien est présenté non seulement comme un objet esthétique mais aussi comme un élément d'une culture commune. Ce sont des élèves qui évoqueront par exemple le roman sans citer le nom de son auteur tant il va de soi que *Le Père Goriot* a été écrit par Balzac...

Ces travaux qui offrent la réflexion la plus profonde sur le roman sont celles aussi qui expriment des sentiments à la fois forts et nuancés, et qui laissent surgir de nombreuses images. Cependant ces lycéens tendent souvent à universaliser leurs émotions plutôt que de les présenter par la voix d'un narrateur singulier. Tel élève brillant évoque par exemple « ce chef-d'œuvre de la littérature ». Un autre écrit : « Je

me rappelle également la fin. Une fin abominable, affreuse, répugnante, terrifiante. Mais ce n'était pas un roman d'horreur. »

Les indices de l'activité fictionnalisante sont moins présents en nombre que dans les productions précédentes, ce qui peut suggérer que ces élèves se sont approprié le texte, qu'ils lui ont trouvé une place dans leur bibliothèque intérieure, et qu'ils sont déjà dans un au-delà de la lecture. Cette catégorie a presque disparu dans le sujet de 2012 : en effet, le sujet n'encourageait pas cette double posture.

On a pu constater aussi le très grand plaisir que ces élèves bons lecteurs ont éprouvé à évoquer leur lecture, les retentissements de la lecture sur eux. On peut évoquer le travail de Gauthier, dont la copie commence ainsi :

Jean Rastinac, étudiant à la Sorbonne, marchait d'un pas vif dans les rues de Paris plutôt calmes en ces heures matinales et ruminait de sombres pensées. C'était un jeune homme dynamique, au front haut et aux traits saillants, signe d'une profonde détermination. Quelques minutes plus tôt, il venait d'apprendre que son père, qu'il détestait, était à l'agonie.

Le récit qui suit reprend en miroir la relation père/fille du récit balzacien, avec cette fois un père ingrat qu'un fils généreux finira par aller veiller, lors de ses derniers instants. La remémoration du roman est nettement présente, à la différence des écrits évoqués ici, mais elle est faite de façon très condensée comme s'il s'en était fallu de peu pour que le lycéen ne la fonde à son récit.

En 2012, on constate que les travaux des excellents élèves de la classe européenne, dont avons pu mesurer au cours de l'étude l'investissement personnel dans la lecture du roman, se retrouvent tous (sauf deux d'entre eux) dans la catégorie *appropriation créative vampirique*. Nous présentons dans le tableau ci-dessous un récapitulatif de ces résultats.

	2009 classe A 33 élèves	2009 classe B classe euro- péenne 35 élèves	2012 classe C 32 élèves	2012 classe D 31 élèves cl. euro- péenne
<p>I- Appropriation en échec Subjectivité qui se dérobe, élève comme absent de son travail. Roman lu avec difficulté. Pas de scène de lecture ou bien une scène de lecture détournée. Absence de choix d'une signification du texte. Incapacité à relier énonciation fictive et remémoration du roman. Roman résumé. Des échos du cours. Posture du texte-tâche dominante. Expression écrite souvent très défectueuse.</p>	6	0	6	0
<p>II- Appropriation possible Subjectivité très présente. Roman méconnu, mais saisi virtuellement. Elève héritier potentiel. Invention d'une scène de lecture. Humour. Construction du devoir autour d'une scène étudiée, scène souvent citée et investie subjectivement, ou autour d'un thème développé en classe. Plaisir dans l'écriture du récit fictif. Posture du texte-tremplin dominante. Expression écrite parfois défectueuse mais des qualités d'invention.</p>	4	2	5	9
<p>III-Appropriation contemplative 1) Appropriation contemplative à dominante affective. Contemplant leur lecture, se contemplent dans leur lecture. Nombreux indices de l'activité fictionnalisante, présentés de façon brute, directe. Egrainent les impressions de lectures dans l'ordre de leur découverte, en suivant le fil du récit. Expriment difficultés et victoires. Citent le texte. Ne choisissent pas de signification. Déroulent leurs souvenirs. La posture du texte-action domine : un rapport affectif au texte. Expression écrite souvent défectueuse.</p>	2	1	3	0
<p>2) Appropriation contemplative en chantier Contemplant leur lecture, se contemplent dans leur lecture Nombreux indices de l'activité fictionnalisante, présentés de façon brute, directe. Egrainent impressions de lectures dans l'ordre de leur découverte, en suivant le fil du récit. Expriment difficultés et victoires. Citent le texte. Ne choisissent pas de signification, mais en proposent plusieurs. Adoptent plusieurs postures de lecture. L'écrit manque d'unité. De nombreuses ruptures entre le récit-cadre et l'évocation du roman.</p>	8	8	6	4

Expression écrite parfois défectueuse.				
3) Appropriation contemplative unifiée Contemplant leur lecture/ se contemplent dans leur lecture. Nombreux indices de l'activité fictionnalisante, présentés avec une grande précision et mis en relief. Egrainent impressions de lectures et les présentent dans l'ordre de leur découverte, en suivant le fil du récit. Citent très fréquemment le texte, reconstituent avec précision des scènes. Ne choisissent pas de signification, mais en proposent plusieurs. Adoptent plusieurs postures de lecture et parfois la posture lettrée. L'écrit présente une vision unifiée, il est lisse, sans scorie, il tend parfois vers l'essai et se tourne vers autrui. Expression écrite souvent riche et nuancée. Plaisir d'écrire.	8	13	2	6
IV) Appropriation créative 1) Appropriation créative éclair S'emparent d'une problématique importante du roman. Activité fictionnalisante lissée dans le récit cadre. Scène de lecture présentée comme passée, ou bien évoquée très rapidement. Fréquents emprunts au texte balzacien : images, motifs, expressions. La connaissance de l'intégralité du roman n'est pas toujours certaine. Priorité au récit d'invention qui concrétise la rencontre avec l'une des significations du roman. Expression écrite très inégale selon les élèves. Plaisir d'écrire.	4	4	10	5
2) Appropriation créative vampirique S'emparent d'une problématique / d'une signification importante du roman. Réécrivent le texte balzacien, le fondent à leur création. Scène de lecture présentée comme passée, ou bien évoquée très rapidement. Activité fictionnalisante lissée dans le récit-cadre, transformée en rêverie absolue. Empruntent la structure du texte et empruntent de nombreux motifs, des images, des mots. Jouent avec le texte balzacien. Excellente connaissance du roman. Tournés vers leur création intérieure. Plaisir d'écrire.	1	3	0	5
3) Appropriation créative partagée S'emparent d'une problématique / d'une signification importante du roman. Réécrivent le texte balzacien, le fondent à leur création. Scène de lecture présentée comme passée, ou bien évoquée très rapidement. Activité fictionnalisante lissée dans le récit-cadre, transformée en rêverie absolue. Partagent aussi leur connaissance du texte balzacien. Ecriture parfois proche de l'essai. Envers et endroit de l'appropriation.	0	4	0	2

Synthèse et conclusions

Réflexion sur le processus d'appropriation

Cette expérience a tout d'abord alimenté notre réflexion sur l'appropriation. Les écrits de nos élèves nous ont en effet donné à lire deux mouvements différents dans la restitution du roman balzacien, mouvements qui sont les reflets, nous semble-t-il, de l'appropriation intérieure en cours.

Le premier est un mouvement de contemplation du texte, et de soi dans le texte. Il se caractérise et se manifeste par la présence de très nombreuses impressions, par des émotions, par les indices d'une subjectivité lectrice qui éprouve le besoin de se dire, de déplier et de dérouler les étapes constitutives de l'événement de lecture. Ce qui prime lors de ce premier mouvement, c'est l'histoire de la rencontre avec l'œuvre littéraire, plus que l'aptitude à inventer une nouvelle histoire à partir d'elle.

Le second mouvement est un mouvement de création, qui irait dans le sens d'un rassemblement des émotions, et d'un dépassement des impressions de lecture brutes. On observe alors un processus de transformation nourri par la créativité du lecteur, et par les modalités de sa rencontre personnelle avec l'œuvre. Dans ce cas, le discours du lecteur absorbe le texte littéraire, soit fugitivement, soit de façon plus intensive, et il le réinvente. Si les indices de l'activité fictionnalisante sont très nombreux dans les écrits des élèves pour lesquels l'appropriation est en cours d'élaboration, ils tendent à s'estomper dans les travaux où l'appropriation est momentanément, ou plus durablement, achevée : les lecteurs qui se sont approprié le roman sur le mode de l'éclair ou de façon vampirique sont déjà passés à autre chose, le texte est comme derrière eux (ce qui ne les empêchera pas d'y revenir autrement). Peut-être réintègrent-ils une forme de distance, après avoir goûté à la plus grande proximité avec l'œuvre ? Il nous semble qu'il y a une double distanciation : une distanciation au sens donné par Paul Ricoeur à ce terme, une sorte de « dépossession de soi »⁷¹⁷, et aussi une mise à distance de l'œuvre, comme pour laisser place à autre chose, à du nouveau, à un autre « moi » enrichi par la grâce d'une appropriation momentanément stabilisée.

Avec le libellé du premier sujet, les élèves se trouvaient confrontés à un choix discursif : soit ils privilégiaient l'invention, soit ils accordaient une grande place à la

⁷¹⁷ Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II, op. cit.*

remémoration de leur lecture. On constate qu'un certain nombre d'entre eux s'envolent vers une réécriture du texte balzacien, aux dépens parfois du respect des consignes. Avec le second sujet, ils étaient invités d'emblée à se livrer à une réécriture : on observe qu'un tiers d'entre eux détourne, plus ou moins habilement, les consignes pour présenter un compte rendu de leur lecture, pour se raconter. Nous formulons l'hypothèse, qui serait à confirmer par d'autres expériences analogues, que *l'appropriation contemplative* précède *l'appropriation créative* dans la mémoire des lecteurs. Il nous semble que les écrits analysés offrent par ailleurs la preuve que le stade ultime de l'appropriation est de l'ordre de la recréation.

L'appropriation aboutirait donc à une création intérieure... Cette création est-elle nécessairement un « texte » ? Elle est en tout cas un discours, une production. On peut supposer qu'elle pourrait être autre : une image, un symbole, un mot clé... Nous proposerions de garder l'expression de « texte de lecteur » pour *l'appropriation contemplative*, et d'utiliser pour *l'appropriation créative* l'expression plus générale de « création du lecteur ». Telles seraient les différences entre ces deux stades, reflétés par les deux types d'écrits rencontrés :

Appropriation contemplative	Appropriation créative
Compte rendu de lecture Reflet du texte de lecteur.	Réécriture du texte Reflet de la création du lecteur.
Contemplation du texte et de soi dans l'oeuvre. Texte de l'auteur montré, cité, mis en valeur.	Oeuvre absorbée, Texte de l'auteur imité, détourné, transformé, vampirisé.
Temps de l'histoire, et temps de la découverte de l'histoire par le lecteur. Temps linéaire.	Temps « libre », infini, au-delà de l'expérience de lecture.
Indices de l'activité fictionnalisante à l'état brut : retranscription d'émotions, d'images, de sensations.	Indices de l'activité fictionnalisante transformés, fondus, rêverie absolue.
Dissémination d'impressions, déploiement d'un éventail de significations.	Choix d'impressions allant dans le sens d'une interprétation du texte.
Point de vue englobant et panoramique. « Se comprendre devant le texte »	Point de vue sélectif. Vers la désappropriation.

Implications pédagogiques

Quelles seraient les implications didactiques de cette hypothèse ?

Lors de cette expérience, nous avons observé une grande variété d'écrits de la part de lycéens qui ont lu la même oeuvre littéraire, et qui ont suivi les mêmes cours sur cette oeuvre. Nous pensons que de tels travaux nous éclairent sur l'appropriation à laquelle ils se livrent.

D'une œuvre étudiée en classe, la plupart d'entre eux gardent sans doute en mémoire une sorte de « chantier », fait de bribes de texte, d'émotions encore vives ou mises à distance, de fragments d'interprétation, d'investissement subjectif prenant la forme d'idées, d'images, de motifs de nature diverse, de connaissances variées. Un élève à qui l'on demande d'inventer à partir de sa lecture du roman, et qui offre un compte rendu de lecture, est probablement en train de construire son appropriation personnelle du texte : il peut être aidé, soutenu, encouragé dans cette voie. Lui proposer un sujet d'invention, c'est lui donner la liberté de mettre son imaginaire au service de son appropriation de l'œuvre, et c'est aussi l'amener à construire une interprétation personnelle, puisqu'en inventant, il est amené à s'emparer d'une signification, à l'intégrer dans un dialogue intérieur. Par ailleurs, faire en sorte qu'il puisse exprimer les retentissements de sa lecture, (comme nous l'avions proposé dans le premier sujet⁷¹⁸), c'est lui permettre de poser les fondations, les soubassements de ce qui pourrait devenir un bien intérieur propre, prenant la forme d'une « création intérieure », parce que cela a été formulé et reconnu par un tiers. Dans le groupe manifestant une *appropriation contemplative*, nous avons été frappée par le volume des écrits, et par le plaisir manifeste des élèves à s'exprimer, à décrire leur découverte : plaisirs d'évoquer une scène de lecture faite d'efforts et de victoires, de nommer des émotions et des sensations, d'insérer les mots de Balzac dans le récit proposé, plaisir aussi de parler de soi, et de se représenter en adulte. L'élève exprime souvent sa fierté d'avoir lu un roman difficile : permettre à cette fierté de se dire, et la lire, c'est sans doute contribuer à intégrer le jeune lecteur dans le patrimoine littéraire.

Entre *l'appropriation contemplative* et *l'appropriation créative*, il n'y a pas, à nos yeux, de différence de « niveau », ni au plan de la forme (nous avons trouvé des travaux remarquablement écrits dans le premier groupe, et d'autres beaucoup plus laborieux dans le second), ni au plan du contenu (certains élèves présentant une *appropriation contemplative* témoignent parfois d'une connaissance du roman bien plus étendue que d'autres se livrant à une réécriture). Ce sont deux étapes d'un processus intérieur : nous posons l'hypothèse- à vérifier, elle aussi- que les élèves qui se livrent à une *appropriation*

⁷¹⁸ Avec par exemple des consignes semblables à une partie du sujet de 2009 : « Il se revoit en train de lire ce roman... Il se souvient avec précision des circonstances de sa lecture, des difficultés, plaisirs et déplaisirs, rencontrés. Des souvenirs de l'histoire racontée par Balzac lui reviennent en mémoire : des impressions, des images, certains passages, des phrases, des personnages... Puis il repense longuement à l'apprentissage d'Eugène de Rastignac, à tout ce qu'il a compris et retenu de la lecture et de l'étude de ce roman. »

créative ont plus de chance d'ancrer l'œuvre dans leur mémoire. En témoigne, par exemple, la réponse de Paul à notre enquête, citée *supra*, trois ans après sa découverte du roman de Balzac. Inversement, nous supposons que si le processus est interrompu, pour toutes sortes de raisons -entre autres le « zapping » auquel se livrent les élèves - l'œuvre laissera peu de trace mémorielle.

Le langage, creuset de l'appropriation

Lors de cette expérience, la question du rapport au langage et de la maîtrise de la langue s'est posée de différentes manières, que nous évoquons ici.

Nous avons tout d'abord observé la différence de positionnement entre des élèves en situation d'échec involontaire, et d'autres élèves en situation d'échec, sinon volontaire, du moins assumé. Les premiers s'excluent de l'héritage de cette œuvre patrimoniale, les seconds se présentent comme des héritiers potentiels, et affirment leur liberté de lecteurs. Ils saisiront ce bien patrimonial si bon leur semble, et quand bon leur semblera. Comme pour les autobiographies de lecteurs, nous nous trouvons face à une inégalité dans le rapport au langage. Ce qui différencie, selon nous, le premier groupe du second, est, au-delà d'une maîtrise défectueuse de la langue, qui pose des problèmes de lecture à ces élèves, au-delà des fautes d'orthographe diverses qui entachent les écrits des uns comme des autres, c'est l'inégale confiance dans l'aptitude à s'emparer du langage. Pour les premiers élèves, l'écrit, et même plus généralement la prise de parole dans le cadre scolaire, est une épreuve, peut-être une source de souffrance ou du moins de dévalorisation. Pour les seconds, le langage est intégrateur : il les relie au groupe, leur permet de s'acquitter tant bien que mal d'une tâche scolaire, d'envisager une issue honorable à leur absence de lecture (et de travail...) et il est le creuset dans lequel d'autres appropriations pourront, malgré tout, se produire. On observe qu'en 2012, dans la classe européenne, qui se caractérise par une grande aisance dans l'expression écrite et orale, il n'y a pas d'*appropriation en échec*. Tous les élèves récalcitrants à découvrir le roman de Balzac se situent dans l'*appropriation possible*.

On peut aider les premiers élèves, nous semble-t-il, en leur donnant la parole, en leur permettant de nommer leurs difficultés, leur cheminement de lecteur. Leur situation est d'autant plus alarmante que leur retrait contient en germe une exclusion de la culture. Les seconds fournissent l'effort de lecture demandé, quand on leur permet de

lire, dans le cadre scolaire, des œuvres correspondant à leurs goûts. C'est souvent l'aller-retour entre des textes proches de leurs univers de prédilection, et des textes patrimoniaux plus arides et éloignés d'eux, qui permet à ces élèves d'atténuer la distance⁷¹⁹ avec les œuvres patrimoniales.

Par ailleurs, nous avons observé que parmi les élèves présentant une *appropriation contemplative* de l'œuvre littéraire, certains offraient une *appropriation contemplative unifiée*, tournée vers autrui, qui se caractérisait par une grande fluidité dans l'expression écrite. Nous avons relevé une corrélation entre la cohérence de l'écrit et la précision de la remémoration : plus l'élève s'est approprié l'œuvre, et surtout plus il est capable de décrire cette appropriation, plus son écrit est unifié, cohérent, tourné vers autrui ; son travail prend parfois une dimension esthétique, comme pour persuader le lecteur de la valeur de sa lecture singulière. La frontière avec la recreation du texte est parfois très mince. Nous en déduisons ici encore que l'expression de la lecture subjective est de nature à aider l'élève à progresser dans la maîtrise de la langue, et à l'inscrire dans une communauté de lecteurs.

A propos des « postures de lecture »

Nous rejoignons la conclusion de Dominique Bucheton qui constate que plus l'élève passe d'une posture de lecture à l'autre, plus il sera disposé à endosser la « posture lettrée » attendue de lui au lycée. De fait, plus les élèves ont adopté plusieurs postures de lecture dans cet écrit d'invention sur *Le Père Goriot*, moins ils ont eu, par la suite, de difficultés à maîtriser la posture lettrée propre au commentaire littéraire.

Nous apportons cependant la même réserve aux conclusions de Dominique Bucheton que dans le chapitre précédent : à propos de la posture du « texte-action », D. Bucheton écrit : « On peut penser que cette posture que l'on retrouve [...] de manière centrale est un passage naturel (un passage obligé ?) de la lecture, du moins à cet âge-là⁷²⁰ ». Il nous semble que cette posture n'est pas un passage, mais un ancrage essentiel et profond dans le texte, que l'on retrouve dans toutes les copies, y compris dans les meilleures. C'est d'ailleurs des émotions de lecture les plus fortes que jaillissent les appréciations esthétiques les plus fines. Nous pensons, sur ce point, que la lecture

⁷¹⁹ Voir les propositions développées dans le chapitre suivant.

⁷²⁰ Bucheton D., article cité, p. 149

analytique peut fournir à la mémoire de l'élève un enracinement essentiel, à condition qu'il puisse avoir l'occasion et la liberté de rapprocher ses impressions subjectives des observations collectives faites en classe. C'est la grande proximité avec la lettre du texte qui favorise la prise de distance à la fois réflexive et créative et qui autorise, par la suite, la posture de passeur⁷²¹.

Une expérience renouvelable ?

Si nous devons renouveler cette expérience, nous proposerions peut-être de fragmenter les sujets proposés en deux types de production, qui pourraient se compléter : des écrits qui viseraient une remémoration de la lecture, et permettraient à l'élève une *appropriation contemplative* de l'œuvre, dans laquelle sa subjectivité de lecteur pourrait s'exprimer pleinement, et d'autres écrits qui tendraient vers une *appropriation créative*. On peut imaginer des productions créatives qui ne soient pas forcément des écrits : des mises en scène, des dessins, des compositions musicales, des photos etc.

Se pose néanmoins pour *l'appropriation créative*, qui est selon nous l'aboutissement – oublié...- de l'appropriation dans le cadre scolaire, et le portail à partir duquel l'œuvre prend son envol dans la mémoire de l'élève, la question de l'évaluation : on entre dans un processus de transformation du texte tout à fait intime, qui prendra pour chaque lecteur des inflexions singulières. Nous avons pu constater, lors de cette expérience, que nous avons parfois, comme professeur, évalué très sévèrement des écrits dont nous avons réalisé ensuite que leurs auteurs s'étaient approprié l'œuvre en profondeur (c'est le cas pour le texte de Hugo et pour celui de Camille cités ci-dessus). Il nous semble donc que ce type de travail doit avoir une visée plus formative qu'évaluative : l'école offrirait à l'élève l'occasion d'éprouver son imaginaire au contact de l'œuvre étudiée, lui permettrait d'expérimenter concrètement ce que sa mémoire pourrait en faire, et lui ouvrirait un chemin vers une appropriation singulière de cette œuvre⁷²².

Manières de lire

Les différentes modalités d'appropriation mises en lumière ici nous rappellent les différentes « manières de lire », selon l'expression de Marielle Macé, des lecteurs

⁷²¹ Sur laquelle nous reviendrons dans notre synthèse.

⁷²² Nous pensons de ce point de vue que le « résumé » de l'œuvre, souvent demandé aux élèves, constitue le degré zéro de l'appropriation de l'œuvre.

aguerris : certains textes nous restent définitivement étrangers tandis que d'autres nous captivent, viennent réveiller en nous tellement d'émotions bouleversantes que nous en resterons volontiers à une lecture exclusivement participative... Des œuvres laissent en nous des souvenirs en « feuilletés », dans lesquels émotions, images, appréciations esthétiques sont subtilement reliées. Ces lectures restent longtemps en suspens, ouvertes dans notre mémoire, réceptives, attendant un échange avec d'autres lecteurs, une confirmation, un prolongement imaginaire. De certains textes, abordés peut-être de façon oblique, nous ne gardons qu'un trait significatif éclatant (à nos yeux), qui occultera sans doute tout ce qui les constitue aussi. D'autres livres enfin s'assimilent si profondément à ce que nous sommes, que nous en perdons de vue leurs caractéristiques propres.

Il nous semble que l'on pourrait associer l'élève à une réflexion sur ces manières de s'appropriier le texte littéraire, qui varient sans doute d'une œuvre à l'autre. Ce serait pour lui une possibilité d'avoir le choix de ne pas rester figé dans une « posture », ou dans ce que Marielle Macé nomme « un pli mental ». À ceux qui ont pratiqué une *appropriation éclair*, on peut par exemple donner le goût de la lenteur, du retour sur le texte, qui les nourrira plus profondément, etc.

Nous croyons en tout cas qu'offrir à l'élève la conscience des modalités de sa lecture, c'est lui permettre d'acquérir une « souplesse » intérieure, et de se découvrir « tel qu'il ne se savait pas être »⁷²³.

⁷²³ Macé Marielle, *Façons de lire, manières d'être, op. cit.*, p. 92.

Chapitre II. De la lecture subjective à l'appréhension d'un patrimoine commun

Comment prendre son temps ? Comment s'y prendre avec le temps ? Si vous maniez le patrimoine comme du temps mort à gérer, comme un cimetière à entretenir, à embellir, vous manquez le temps vivant, celui que les objets-temps servent à relancer, ces objets où du temps s'est retenu, coagulé.⁷²⁴

Si l'on dépend du patrimoine, c'est que l'on ne sait pas l'exploiter. Ceux qui en font un avoir bien souvent le confisquent et oublient sa fonction de relais, d'appel d'être et d'histoires, de points d'appui et de passage d'une transmission.⁷²⁵

Comment attiser la curiosité des élèves pour le patrimoine littéraire ? Le patrimoine, ce bien que l'on transmet, est indissociable de l'idée de « valeur » : il contient pour son héritier potentiel une promesse d'enrichissement. On se sent concerné par un bien patrimonial, quelle que soit d'ailleurs la nature de ce bien, quand on prend pleinement conscience de la richesse qu'il pourrait représenter pour *soi*. L'école se donne pour mission de transmettre aux élèves un héritage littéraire qui contribuerait à les intégrer dans une « culture commune ». Or, on sait que les élèves entretiennent une relation très distante avec le patrimoine littéraire, et que peu d'entre eux manifestent le désir, au terme de leurs études secondaires, de poursuivre son exploration.

Si l'œuvre patrimoniale est « celle dont tous les élèves doivent hériter, le bien commun, fondant une culture commune »⁷²⁶, on rappellera ici ses caractéristiques pour les lycéens : c'est une œuvre appartenant au passé, inscrite dans le programme de français, vers laquelle le jeune lecteur se dirige rarement spontanément, et dont la lecture et l'étude se présentent *a priori* comme une contrainte scolaire imposée par un enseignant. Cette œuvre, dite aussi « classique », se caractérise en outre par son étrangeté ; souvent radicalement éloignée de l'horizon d'attente de l'adolescent et de ses habitudes de lecture, elle le confronte à l'expérience du « dépaysement », selon le terme de H. R. Jauss. C'est enfin une œuvre dont l'élève perçoit la promesse d'enrichissement de façon abstraite et théorique, en partie peut-être parce que la « valeur » de cette œuvre, toutes les qualités qui lui donnent son statut de « bien patrimonial » sont présentées comme allant de soi, tant dans les programmes officiels, dans les manuels,

⁷²⁴ Sibony, D., « Patrimoine : un lieu d'être autrement », in *Patrimoines et passions identitaires, Actes des entretiens du Patrimoine*, Le Goff J. (dir.), éditions du Patrimoine, Paris, Fayard, 1998, p. 33.

⁷²⁵ *Ibid.*, p. 36

⁷²⁶ Houdart-Mérot V., 2012, p. 23

dans les éditions et rééditions des classiques. Nul n'ignore combien la plupart des lycéens sont réticents à réaliser, en classe ou en dehors de la classe, l'investissement – en temps, en patience, en efforts – qui leur permettrait de s'approprier les œuvres patrimoniales pour en goûter les richesses promises. Comment permettre aux lycéens de prendre davantage conscience de l'enrichissement personnel intellectuel, émotionnel, culturel, que peut apporter, à chacun d'entre eux, la fréquentation du patrimoine littéraire ?

À la question « qu'est-ce qu'un patrimoine pour vous ? », 11 lycéens sur les 34 qui composent la classe de seconde évoquée ensuite répondent par l'idée de propriété : « C'est l'ensemble des œuvres (livres, musiques, peintures) qui me représentent, me définissent », écrit l'un. « C'est une richesse que l'on possède (intérieure ou extérieure) souligne un autre. « C'est une richesse qui nous appartient d'une manière ou d'une autre », explique un troisième⁷²⁷. Les lycéens sont bien conscients qu'une richesse est là, à leur disposition : comment faire d'eux des héritiers actifs, et curieux des biens qui leur sont légués ? C'est dans cette perspective que l'expérience décrite dans ce chapitre s'est inscrite.

1 Positionnement de recherche

1.1 Objectifs didactiques et objectifs de recherche

Notre interrogation initiale se décompose en trois volets de questions.

Le premier concerne le rapport à la lecture et au patrimoine :

Est-ce que le fait de permettre aux élèves de s'interroger personnellement sur la valeur d'une œuvre lue peut favoriser ensuite une relation plus active, vivante et réfléchie au patrimoine littéraire dans son ensemble, redonner du sens dans leur esprit à la notion de « culture commune », et créer de la curiosité intellectuelle ? Une telle démarche susciterait-elle davantage de curiosité pour les œuvres patrimoniales et le désir de renouveler leur découverte ?

⁷²⁷ Parmi les autres réponses à la question: « Qu'est-ce qu'un patrimoine pour vous ? » : « C'est une chose de valeur à nos yeux mais aussi aux yeux de tous », « quelque chose de non physique qui nous appartient, qui nous rattache à notre famille », « quelque chose nous appartenant et pouvant durer toute une vie ou même plus en faisant connaître ce dernier à nos enfants », « un livre qui va nous rester en mémoire », « quelque chose qui nous appartient », « c'est tout ce qui nous appartient d'une manière concrète (richesse) ou abstraite (souvenir), « quelque chose qui appartient à quelqu'un », « ce que nous possédons », « un enrichissement personnel, matériel ou mental »...

Est-ce que le fait d'interroger les élèves sur une lecture choisie librement les encourage à développer une réflexion sur la valeur de cette œuvre ? Les représentations (souvent stéréotypées et figées) des classiques évoluent-elles ou non ? Comment s'élabore leur jugement de valeur ?

Enfin, le troisième objectif était de rendre l'élève attentif à sa lecture, puis de le placer en position de « passeur » potentiel afin de l'amener à réfléchir aux questions suivantes : En quoi consiste la richesse d'une œuvre ? Qu'est-ce qui, dans l'apport de sa lecture appartient en propre au lecteur singulier, qu'est-ce qui peut être partagé avec d'autres lecteurs ? Qu'est-ce qui fait que cette œuvre s'inscrit ou non dans un héritage commun ?

1.2 Cadre de travail : Postulats

1.2.1 Prendre appui sur les lectures cursives

Le premier postulat est le suivant : l'enseignant de français peut prendre nettement appui sur les lectures cursives, en parallèle des études d'œuvres menées en classe, pour aviver la curiosité du jeune lecteur à l'égard du patrimoine littéraire⁷²⁸. Il peut, en proposant à l'élève des lectures très variées, les unes contemporaines, proches et accessibles, les autres patrimoniales, plus arides et lointaines, en encourageant sa liberté de choix, l'amener à apprivoiser, à son rythme, de façon progressive, la distance culturelle ressentie face à l'héritage commun. Nous pensons que les fortes émotions de lecture éprouvées lors de la découverte d'œuvres contemporaines sont susceptibles d'amener les élèves à s'intéresser à des univers *a priori* éloignés d'eux. Longtemps tenues à l'écart de la transmission de la littérature, jugées suspectes, les émotions activent au contraire le plaisir de lire et ont une vertu intégratrice.

1.2.2 L'élaboration d'un avis pour la communauté de lecteurs

L'œuvre patrimoniale confronte l'élève, bien plus que ne le fait l'œuvre contemporaine, à la question de l'altérité : altérité dans des textes qui ne sont pas ouvertement un miroir de soi ; altérité dans une expérience de lecture qui nécessite, de prime abord, d'accepter la frustration avant la participation ; enfin, altérité dans le goût des autres - ces autres, lecteurs du passé et du présent qui accordent du prix à l'œuvre, et la transmettent en héritage. Daniel Sibony, évoque, à propos de la transmission du

⁷²⁸ Rouxel, A., *Lectures cursives, quel accompagnement ? op. cit.*, p. 21

patrimoine, « une transmission d'altérité » : « On en passe par lui, mais personne n'en jouit du côté de l'avoir ; s'il fonde une identité, celle-ci n'est pas cadrée, mais incisée par ce passage, ouverte chaque fois sur son passé et sur son avenir. L'identité est individuelle et collective en même temps ; la transmission fait le joint entre ces deux niveaux »⁷²⁹. Le deuxième postulat est donc celui-ci : s'il est important de solliciter la subjectivité de l'élève en l'encourageant à être à l'écoute de sa lecture de l'œuvre, il paraît tout aussi indispensable de l'engager à formuler sur cette œuvre un avis personnel, à l'intention des autres. C'est peut-être ainsi, dans la complémentarité de ces deux positionnements subjectifs, que l'élève peut passer du goût pour la lecture au goût pour la littérature. Il accomplit un véritable « procès d'évaluation » tel que l'a décrit Jean-Louis Dufays⁷³⁰. Selon le chercheur, ce procès d'évaluation de l'œuvre par le lecteur s'enracine dans les valeurs de ce dernier : elles escortent la lecture et influent sur l'interprétation. Entre les deux modes de lecture de la participation et de la distanciation, ces valeurs évoluent. Du côté des valeurs qui accompagnent la participation, J.-L. Dufays distingue la vérité, l'émotion, la moralité, la conformité et l'unité. Du côté de la distanciation, il répertorie la poéticité, la transgression, l'originalité, la polysémie⁷³¹. Au cours de l'évaluation à laquelle il se livre, le lecteur commence, selon J.-L. Dufays, par mobiliser des références connues, et à valoriser « les stéréotypies de l'horizon d'attente qui est le sien »⁷³². Comme l'écrit le chercheur, « l'évaluation demeure l'opération qui permet le plus à la subjectivité du lecteur de s'affirmer »⁷³³. En se tournant vers autrui, il est conduit à s'interroger sur le lien entre ses propres valeurs et celles du groupe auquel il appartient, et il est nécessairement amené à s'interroger sur le goût des autres.

Ce sont ces réflexions qui nous ont amenée à construire l'expérimentation décrite ci-dessous dans laquelle nous demandons à des lycéens d'adopter successivement ces deux postures : une écoute subjective des retentissements de la lecture sur soi, puis la construction d'un avis à l'intention de ses pairs.

⁷²⁹ Sibony Daniel, « Le Patrimoine un lieu d'être autrement », in *Patrimoines et passions identitaires, Actes des entretiens du Patrimoine*, éditions du Patrimoine, Fayard, 1998, p 36.

⁷³⁰ Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception du texte littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 1, 2010, p. 199-212.

⁷³¹ *Ibid.*, p. 202-203

⁷³² *Ibid.* p. 206.

⁷³³ *Ibid.*, p. 205.

1.3 Description de l'expérience

Cette expérience s'est déroulée dans une classe de seconde comportant 34 élèves, au cours de l'année scolaire 2011/2012. Les élèves ont écrit de manière facultative leur autobiographie de lecteur et une réflexion sur le patrimoine et sur la culture a été conduite en classe. Ils sont invités, toutes les six semaines environ, à choisir un ouvrage dans une liste de romans relativement ouverte, en lien avec une problématique abordée en classe. Ils disposent d'un mois pour lire l'ouvrage retenu, remplir à leur guise leur carnet de lecture. Voici les titres qui leur sont proposés :

1^{ère} série (octobre) : portraits d'artistes

Dans le prolongement de l'étude de deux nouvelles de Balzac : *Le Chef-d'œuvre inconnu* et *Pierre Grassou*

Emile Zola, *L'Oeuvre*

Guy de Maupassant, *Fort comme la mort*

Oscar Wilde, *Le Portrait de Dorian Gray*

Pascal Quignard, *Tous les matins du monde*

Franck Conroy, *Corps et âme*

Tracy Chevalier, *La Jeune fille à la perle*

- **Novembre : lecture et étude de *La Bête humaine*, Zola.**

2^{ème} série (décembre) : Portraits de lecteurs

En lien avec une réflexion proposée aux élèves sur leur « identité de lecteur », travail mené en accompagnement personnalisé.

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*

Daï Sijie, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*

Bernard Schlink, *Le Liseur*

Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*.

Markus Zusak, *La Voleuse de livres*.

Carlos Ruiz Zafon, *L'Ombre du vent*.

Alice Fernery, *Grâce et dénuement*

Muriel Barbery, *L'Élégance du hérisson*

3^{ème} série (janvier) sur le thème de la passion amoureuse

En lien avec l'étude du *Misanthrope*.

Tristan et Iseut (édition laissée au choix de l'élève).

Madame de Lafayette, *La Princesse de Clèves*

L'Abbé Prévost, *Manon Lescaut*

Balzac, *La Duchesse de Langeais*

Tolstoï, *Anna Karénine*.

Aragon, *Aurélien*.

Albert Cohen, *Belle du Seigneur*.

Marguerite Duras, *L'Amant*

F. Mauriac, *Thérèse Desqueyroux*

Boileau-Narcejac, *Celle qui n'était plus*.

S. Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles*.

E. Fottorino, *Baisers de cinéma*.

- **Lecture d'une tragédie et d'une pièce de théâtre au choix**

4^{ème} série (mars) : Réflexion sur l'altérité.

En lien avec l'étude du conte de Voltaire *Micromégas*

Montesquieu, *Les Lettres persanes*.
 Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*
 Léon Malmed, *Nous avons survécu enfin je parle*
 Catherine Clément, *Le Voyage de Théo*
 Harper Lee, *Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur*
 Ernest J. Gaines, *Dites-leur que je suis un homme*.
 Maryse Condé, *Moi, Tituba, sorcière noire de Salem*.
 André Brink, *Une Saison blanche et sèche*.
 Chahdortt Djavann, *Comment peut-on être français ?*
 Daniel Rocher, *Le Voyage de monsieur Raminet*
 Khaled Hosseini, *Les Cerfs-volants de Kaboul*
 Olivier Adam, *À l'abri de rien*.
 Jean-Claude Carrière, *La Controverse de Valladolid*.
 Emmanuel Carrère, *D'autres vies que la mienne*.

Les élèves sont ensuite invités à répondre à un questionnaire en deux parties, en classe, en une heure. S'ils le souhaitent, ils peuvent consulter leur carnet de lecture ainsi que le livre lu. La première partie leur pose des questions sur leur lecture, et la seconde les invite, à partir d'une question, à élaborer un point de vue argumenté sur le livre lu.

Le questionnaire proposé aux élèves se présente ainsi :

Première partie

- Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.
- Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs (passages, personnages, phrases...) vous reviennent spontanément en mémoire ? Citez-en au moins trois.
- Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?
- Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?
- Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?
- Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?⁷³⁴
- Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Deuxième partie :

1 Trouvez trois adjectifs pour caractériser le livre lu⁷³⁵, et développez chaque adjectif en un paragraphe, en prenant appui sur des épisodes précis du roman pour justifier votre réponse. Montrez-moi que vous connaissez bien ce roman (1^{ère} série).

2 En quoi ce livre nous invite-t-il à réfléchir aux pouvoirs de la lecture ? développez trois arguments (un paragraphe par argument), en prenant appui sur des épisodes précis du roman pour justifier votre réponse... Le roman lu a-t-il exercé sur vous (réponses en I) l'un des pouvoirs

⁷³⁴ Avec des variantes pour cette sixième question : Trouvez-vous que cette lecture ait enrichi d'une manière ou d'une autre votre « bibliothèque intérieure » ? Justifiez votre réponse / Pensez-vous que ce roman trouve bien sa place dans notre « patrimoine littéraire », pourquoi ? / Pensez-vous que ce roman soit un classique ou pourrait en devenir un ? / Et pour la dernière série : avez-vous l'impression que votre goût pour la lecture s'est renforcé depuis le début de l'année ? Si oui, pourquoi ?

⁷³⁵ Exercice emprunté aux auteurs de *Lectures cursives, quel accompagnement ? op. cit.*

de la lecture qu'il met en lumière (réponse en II) ? Montrez-moi que vous connaissez bien ce roman. (2^{ème} série)

3 Un patrimoine, c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit. (3^{ème} série)

4 Expliquez, en trois paragraphes argumentés, la façon dont le roman que vous avez lu peut faire réfléchir aux relations parfois difficiles que les hommes entretiennent entre eux (difficultés à se comprendre, à communiquer, à se respecter etc.). Prenez appui sur des épisodes précis du roman. (4^{ème} série)

Il est précisé aux élèves que l'enseignant suspend son jugement lorsqu'il lit les réponses données à la première partie, et qu'il se positionne alors en tant que lecteur. Dans la seconde partie en revanche, il reprend une posture évaluative, et juge la pertinence et la richesse des arguments, ainsi que la qualité de la rédaction et la connaissance du roman. C'est le travail qui porte sur la troisième série de lectures cursives que nous analyserons plus particulièrement dans ce chapitre.

1.4 Le positionnement de l'élève en sujet lecteur

La subjectivité de l'élève est sollicitée de trois manières. L'élève choisit un titre en se laissant guider par ses goûts. Il rassemble ensuite ses impressions à la suite d'une lecture intégrale achevée : se mettant à l'écoute de ses souvenirs, il sélectionne et exprime quelques bribes de son « texte de lecteur ». Enfin, il construit un point de vue personnel à partir de sa lecture, entrant alors dans une démarche de jugement, d'ordre artistique, esthétique et parfois aussi éthique et philosophique. En classe, il est donc invité à passer d'une démarche narrative, centrée sur soi, à une démarche argumentative, tournée vers autrui.

Les objectifs pédagogiques clairement présentés à la classe ont été les suivants : le premier était de permettre à chacun de s'interroger sur le retentissement subjectif et les modalités de sa lecture afin de mieux connaître son identité de lecteur. Le second objectif était d'inciter les élèves à développer un point de vue argumenté sur une œuvre, et de se préparer à l'exercice de la dissertation.

1.5 Corpus et méthodologie choisie pour l'analyse des écrits

Nous analyserons un corpus de 34 écrits, rassemblant des réponses aux deux parties du questionnaire. À ce moment-là de l'année scolaire (en janvier), dix-neuf élèves ont choisi une œuvre classique dans la liste proposée, et quinze ont choisi une œuvre contemporaine.

2 Résultats

De l'analyse de ces copies nous retiendrons quatre résultats qui nous paraissent intéressants.

- 1) La remémoration subjective de la lecture prédispose les élèves à engager une réflexion sur l'œuvre choisie.
- 2) La plupart des arguments formulés dans la seconde partie s'appuient sur une émotion évoquée dans un premier temps.
- 3) Les modalités de la réception subjective et de son expression influent sur la perception d'autrui dans la construction d'un jugement sur l'œuvre.

Le positionnement personnel face à la liste avive incontestablement la curiosité pour le patrimoine littéraire.

2.1 La remémoration subjective de la lecture prédispose les élèves à engager une réflexion sur l'œuvre choisie

Les questions de lecture subjective n'ont nullement pour vocation de s'immiscer dans le jardin secret du jeune lecteur. L'essentiel de l'expérience semble d'ailleurs se dérober à l'écriture, par pudeur et difficultés à nommer les émotions ressenties. L'intérêt des réponses réside peut-être moins dans leur contenu proprement dit, souvent elliptique, que dans la prise de conscience faite par l'élève des modalités singulières de sa lecture, qui revêt alors d'autant plus de prix que l'enseignant montre qu'il s'y intéresse.

Ces questions sont d'ailleurs très appréciées par les élèves, et vécues comme un temps de pause, comme une halte entre lecture privée et évaluation scolaire. Consultés sur leur intérêt, les élèves affirment qu'elles leur permettent :

D'inscrire l'œuvre dans la mémoire ou de raviver ses souvenirs :

Il est important de se remémorer entièrement la lecture pour s'en souvenir (Vanessa)
Répondre à ces questions m'a forcée à repenser à mes impressions premières qui s'étaient estompées avec le temps (Tiphaine)

De prolonger leur lecture, de la revivre, de la « visualiser » :

Cela m'a permis de repenser aux passages du roman qui m'ont captivé. (Lucien)
J'ai pris grand plaisir à répondre à cette première partie, étant donné que j'ai pris beaucoup de plaisir à lire ce livre (*La Duchesse de Langeais*). De plus, cela m'a permis de revoir, visualiser l'histoire encore une fois d'un regard plus critique que lors de la lecture du livre. (Moritz)

De donner son avis :

J'aime toujours donner mon avis sur les œuvres des gens, même si je ne les ai pas aimées. (Thomas)

D'exprimer ses émotions :

Cela permet de faire ressortir des émotions, des sentiments de lecture dont je n'avais pas réellement pris conscience en lisant. (Océane)

De faire « un bilan intérieur » :

Elles m'ont permis de mieux comprendre le roman que j'avais lu. Elles m'ont permis de m'interroger sur le sens du verbe aimer. (Thibault)

Il est important de se remémorer entièrement la lecture d'un livre pour s'en souvenir. Mais ces questions nous permettent surtout de réfléchir réellement sur un livre et ce qu'il nous a apporté, c'est un peu une sorte de « bilan intérieur ». (Vanessa)

De s'ouvrir aux autres :

Ce qui est merveilleux, c'est de pouvoir partager les bienfaits d'une lecture avec d'autres lecteurs. (Alexis)

J'aime beaucoup répondre aux questions de cette partie, que je trouve très pertinentes. Ce qui serait encore plus intéressant (si on en avait le temps) serait de faire un débat, où chacun dirait à l'oral ce qu'il pense et que l'on discute de nos avis ensemble. (Yasmine)

Enfin, elles relient l'élève à l'expérience physique, émotionnelle et sensible de sa lecture, comme en témoignent les remarques de ces adolescentes :

Quand je lis, mon esprit s'évade et invente des images sur les choses contées [...] Ma chambre s'est transformée en paysage du Moyen-Âge. (Audrey)

J'ai lu rapidement le livre dans ma chambre, enveloppée sous ma couette, les pieds au chaud en face d'une fenêtre où je voyais le paysage gelé, quelquefois le soleil malgré le froid. (Laura)

Ainsi, le lycéen exprime souvent sa reconnaissance d'avoir pu choisir le titre qui, à cette époque de sa vie lui convenait le mieux, et d'avoir pu exprimer ses réactions personnelles. Il en retire sans doute le sentiment d'être reconnu.

2.2 La plupart des arguments formulés dans la seconde partie s'appuient sur une émotion évoquée dans un premier temps.

<i>L'élève découvre...</i>	<i>1^{ère} partie</i> <i>Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?</i>	<i>2^{ème} partie</i> <i>Transmettriez-vous ce roman aux générations futures ?</i>
Une aventure intérieure, fondée sur une identification aux personnages. <i>Tristan et Iseut</i>	L'amour [...] est le premier souvenir qui me vient à l'esprit [...]. J'ai tout le long du récit voulu que les deux amants vivent pleinement leur histoire d'amour. J'ai ressenti un sentiment d'injustice à la fin du conte, car Iseut arrive trop tard pour guérir Tristan. (Margot)	Ces deux valeurs, la loyauté et l'amour véritable sont pour moi des valeurs fondamentales et indispensables. C'est pourquoi je pense que ce roman doit être transmis.

<p>Une meilleure connaissance du psychisme humain <i>Celle qui n'était plus</i>, Boileau-Narcejac</p>	<p>Les images qui me sont apparues étaient cependant morbides et dérangeantes [...] cette vision de mort me revient naturellement [...] il m'a beaucoup fait réfléchir aux relations humaines et amoureuses, le combat entre le bien et le mal [...] les relations des personnages entre eux ne sont que manipulations, complots et calculs malsains. (Vanessa)</p>	<p>Je transmettrais ce roman aux générations futures car la réflexion qu'il suscite chez le lecteur est vraiment très philosophique. Ce roman est celui du machiavélisme et de la manipulation sordide [...] Il permet donc une réflexion philosophique sur les rapports humains, le bien et le mal, les relations amoureuses :valeurs philosophiques intemporelles.</p>
<p>La découverte d'une période de l'histoire <i>Un long dimanche de fiançailles</i>, S. Japrisot.</p>	<p>Je repense [...] à l'atrocité décrite dans les tranchées [...] j'ai trouvé cela affreux [...] l'horreur de la guerre m'a également laissé des émotions : le dégoût et la tristesse. (Marie)</p>	<p>On a une leçon sur la guerre et on est choqué par son atrocité [...] ce roman est à conseiller à tout le monde [...] il décrit la guerre en général et pas seulement la première guerre mondiale.</p>
<p>Un émerveillement esthétique <i>L'Amant</i>, M. Duras</p>	<p>J'ai tout de suite été « accro » à l'histoire [...]. L'histoire est très bien écrite (Valentino)</p>	<p>On a envie de transmettre ce récit car le style d'écriture est très beau. C'est un style unique, une sublime façon d'écrire que l'on n'a jamais vue.</p>

Est-ce que le matériau intime et personnel recueilli dans la première partie trouve sa place dans la seconde, dans l'élaboration d'un point de vue sur la valeur de l'ouvrage, destiné à être partagé avec autrui ? On constate en effet que le discours argumentatif sur la valeur de l'ouvrage prend appui, dans toutes les copies, sur une ou plusieurs émotions décrites spontanément dans la première partie.

Nous pouvons esquisser un parallèle avec l'analyse menée dans le chapitre concernant « Chacun sa chimère » : comme pour le métatexte interprétatif, le point de vue développé par l'élève se nourrit des émotions, des images, des réactions consignées dans la première partie du travail.

2.3 Les modalités de la réception subjective et de son expression influent sur la perception d'autrui dans la construction d'un jugement de valeur

Nous avons observé dans ces 34 écrits que les élèves envisageaient diversement la réception de l'œuvre par autrui, selon la manière dont ils avaient reçu l'œuvre.

Il nous paraît intéressant d'étudier ces différents types de positionnement face à la réflexion demandée sur la valeur de l'ouvrage. Nous avons donc distingué quatre groupes d'élèves dans cette classe de 34 lycéens.

2.3.1 Première situation : des lecteurs désarmés qui s'interrogent sur le goût des autres

Un premier groupe rassemble quatre élèves, pour lesquels la lecture a été très difficile et effectuée plus ou moins intégralement. Ces quatre élèves sont entrés très péniblement dans le texte retenu, un classique⁷³⁶ : de ce fait, ils éprouvent des difficultés d'une part à exprimer des réactions personnelles, d'autre part à développer un point de vue.

Les réponses sont évasives, elliptiques ou très générales, dans la première partie comme dans la seconde. Soit leur subjectivité reste en retrait, soit ils expriment nettement leur déception, soit ils adoptent une attitude de « bonne volonté » pour tirer un bénéfice de la lecture. La lecture a été vécue comme une contrainte scolaire, et ces élèves, qui se sont efforcés de choisir un classique, semblent être restés à sa périphérie. Ils s'interrogent néanmoins sur les qualités de ces ouvrages qui ont traversé le temps, et ils sont capables de proposer des pistes qui leur permettraient de comprendre pourquoi l'œuvre choisie appartient au patrimoine commun. Il n'y a cependant pas de « sabotage » de l'exercice. Les élèves s'efforcent au contraire de trouver du sens au texte lu. Par ailleurs le travail demandé leur permet de décrire leurs efforts, qui sont ainsi reconnus et valorisés.

<p>Guéric, <i>La Duchesse de Langeais</i> <i>Ce livre a-t-il de la valeur pour vous ?</i> [...] Non, ce livre a peu de valeurs pour moi. Dans ce roman, la narration règne, par moment nous apercevons un dialogue de deux lignes. Il m'a fallu beaucoup de courage pour achever cet ouvrage qui m'a paru ennuyeux du début à la fin. [...] Ma première émotion a été l'ennui, la narration m'a paru interminable. Ensuite, j'ai senti de l'agacement lorsque la duchesse joue avec le cœur des hommes. Puis le fait que la duchesse tombe amoureuse m'a laissé sourire [...] Par moments ce livre me servait de berceuse. Pour moi, ce roman ne possède pas de valeur, c'est sûrement le pire livre que j'ai lu. Les pages se ressemblent toutes. Ce roman m'aurait sûrement plu si les phrases avaient été tournées de façon différente car, au fond, l'histoire est belle.</p>	<p><i>Transmettriez-vous ce roman aux générations futures ?</i> Même si ce roman ne m'a pas fait vibrer, certains passages sont intéressants. Le personnage de la duchesse de Langeais : au début du roman, le narrateur nous montre la duchesse comme « intouchable » : aucun homme ne peut lui résister en revanche elle résiste à tous les hommes. Par la suite du roman, elle ressent des sentiments pour celui qui l'a enlevée et ligotée. À la fin du roman on la retrouve sans vie. L'histoire de ce roman est belle. Personnellement, n'étant pas un grand lecteur, l'histoire ne m'a pas plu à cause de la narration. Tourné de façon différente, je pense que ce livre plairait davantage à des adolescents mais sûrement à moins d'adultes. Le personnage d'Armand de Montriveau. Durant tout ce roman, c'est un personnage courageux : pour aimer une personne sans cœur mais avant tout pour aller à la recherche de la duchesse sur une île. Lorsqu'il décide de ne plus lui donner de nouvelles, de la ligoter et de l'enlever, elle se rend</p>
---	--

⁷³⁶ Les romans choisis ont été *La Duchesse de Langeais*, *La Princesse de Clèves* (par deux élèves) et *Tristan et Iseut*.

	compte à quel point elle aime Armand.
Jean, <i>La Princesse de Clèves</i> Je pense avoir fait un bon choix en choisissant <i>La Princesse de Clèves</i> car ce livre est un classique français. Il est donc important de l'avoir lu pour pouvoir enrichir ma culture générale et ma bibliothèque intérieure [...] Il y a eu une grande satisfaction quand j'ai enfin terminé le livre. Ce livre doit être l'un des premiers classiques que j'ai lus en entier. La lecture était un peu difficile. Il a fallu que je m'accroche à l'histoire et je pense que ça en valait la peine [...]	Je pense que <i>La Princesse de Clèves</i> est un livre que l'on doit transmettre. Il fait partie de notre Histoire et nous raconte l'histoire d'une jeune femme pleine de vertu et surtout d'obéissance envers sa mère [...] Malgré le style d'écriture qui est magnifique je pense qu'arriver à rentrer dans l'histoire n'est pas facile. Il faut beaucoup de patience et de temps pour arriver à suivre le fil de l'histoire [...] c'est un livre qui peut apporter beaucoup aux générations futures car il contient un vocabulaire extrêmement riche et qui peut permettre d'agrandir notre culture générale [...] Je pense que ce livre est essentiel au développement du langage français et pour le style d'écriture aussi. Tout au long de l'histoire, il y a des effets de style et des expressions vraiment développées. [...]

Plutôt que d'adopter un discours de rejet définitif, ces élèves nuancent leur propos, mesurent l'écart entre leur attente et la lecture effective, s'interrogent malgré tout sur les qualités de l'ouvrage. Le lecteur qu'ils envisagent est une sorte de lecteur « modèle », un adulte vaguement masochiste, amateur de classiques éprouvants, lisant pour enrichir son vocabulaire, améliorer sa culture et son « style » ou encore pour...accomplir « son devoir de citoyen ». À la différence de l'adolescent, ce lecteur improbable saurait reconnaître la valeur de l'œuvre et en profiter.

2.3.2 Deuxième situation : des lecteurs éblouis qui se tournent vers un « alter ego »

Ce deuxième groupe rassemble 9 élèves : l'ouvrage, bien choisi à leurs yeux, est entré en très forte résonance avec leur subjectivité. La lecture a été vécue sur un mode intensément participatif. Remarquons que cinq d'entre eux, d'un très bon niveau en français, ont montré dans d'autres travaux leur capacité à adopter des démarches réflexives face aux œuvres. C'est donc, en tout cas pour 5 élèves sur 9, la lecture singulière de ce roman précis qui a conduit à adopter la posture du « texte action ».

Chacun détaille en des termes élogieux et précis cette lecture. La seconde partie tend à nouveau vers la narration : narration du livre ou narration de la lecture. L'émotion est sans doute encore si vive dans la mémoire de ces élèves qu'il leur est difficile de passer à l'argumentation : elle leur ferait, peut-être, courir le risque d'altérer, d'émietter les impressions ressenties. Les rares passages argumentatifs dans ces copies

sont très condensés. Ce qui donne du prix au texte, c'est la force de l'expérience – difficile à nommer, à décrire- qu'il a permis de vivre, l'intensité de l'identification aux personnages ou de l'adhésion aux valeurs qu'ils incarnent par leurs actions, ce sont certains épisodes inoubliables, que le jeune lecteur désire partager avec un semblable, une sorte d'*alter ego*.

C'est le cas dans les écrits de Lucile, de Valentino, ou de Margot.

<p>Lucile, <i>Manon Lescaut</i> <i>Ce livre a-t-il de la valeur pour vous ?</i> J'ai pris beaucoup de plaisir à le lire et je le trouve captivant et émouvant. D'autre part il est bien rédigé et se lit fluidement [...] ce livre a suscité chez moi beaucoup d'émotions [...] il m'évoque l'image de l'amour inestimable, incassable entre le chevalier des Grieux et Manon Lescaut [...] Il (ce roman) m'a permis de me rendre compte que l'on pouvait suivre une personne jusqu'au bout du monde par amour et par passion, ainsi rien ne peut arrêter l'amour [...]</p>	<p><i>Transmettriez-vous ce roman aux générations futures ?</i> Tout d'abord ce livre a suscité en moi une vive émotion car il retranscrit l'histoire de deux amants qui pourraient s'affranchir de toutes les règles de la loi, abandonner leur propre famille et oublier toute valeur de bienséance et d'honnêteté envers la société pour garantir leur amour [...] Ce roman nous apporte une autre valeur, celle de la témérité et du courage [...] Je pense surtout au passage où il la suit jusqu'en Amérique pour ne pas être séparé de son amante. C'est un courage incroyable et une grande témérité, c'est pourquoi je tiens à transmettre ce roman..</p>
<p>Valentino, <i>L'Amant</i> <i>Ce livre a-t-il de la valeur pour vous ?</i> J'ai tout de suite été « accro » à l'histoire [...]. Je me rappelle du début de l'histoire, la description de la jeune femme avec son chapeau d'homme, du moment où elle rencontre l'amant chinois, du moment où l'on nous présente la famille de la jeune femme, sa mère et ses deux frères. Je me souviens du moment où la jeune femme va à l'hôtel avec l'amant chinois pour la première fois, cette partie de l'histoire est très bien écrite, la description est bien faite. J'ai ressenti un léger sentiment d'ennui jusqu'au premier tiers de l'histoire mais le reste était passionnant [...] Ce roman m'a apporté un éclairage sur l'aspect de la vie, j'ai découvert un genre amoureux assez rare, j'ai aussi découvert qu'il existe plusieurs façons de rencontrer quelqu'un et de tomber amoureux [...]</p>	<p><i>Transmettriez-vous ce roman aux générations futures ?</i> On peut dire que ce roman a de la valeur car il s'agit d'une autobiographie. La jeune femme âgée de quinze ans rencontre un riche homme chinois dans une limousine. Ce moment de l'histoire est très important car il donne envie au lecteur de poursuivre sa lecture pour savoir la suite. Il pousse aussi le lecteur à transmettre le livre aux gens de son entourage. Ce livre pourrait devenir une référence, l'histoire est unique, palpitante. La jeune femme est dans un internat, elle rencontre une fille. Elle la contemple. La jeune femme trouve que la fille, Hélène Lagonelle est plus jolie qu'elle. Ce moment du récit est intéressant, on remarque qu'il est toujours question de physique dans ce roman. Cette partie est très bien décrite. On a envie de transmettre ce récit car le style d'écriture est très beau. C'est un style unique, une sublime façon d'écrire que l'on n'a jamais vue. Ce livre a à la fois une valeur historique et à la fois une valeur sentimentale. L'auteur, à certains passages, nous parle de l'Indochine colonisée par les Français ; c'est pourquoi la jeune femme ne doit pas parler de ses relations avec l'amant chinois. Le moment où elle va à l'hôtel pour la première fois avec l'amant chinois est très bien décrit. Ce roman est un patrimoine car il permet après l'avoir lu d'avoir un autre point de vue sur la passion amoureuse ; il nous montre qu'il existe d'autres façons de rencontrer quelqu'un et d'autres façons d'aimer cette personne. Ce livre a de la valeur pour moi et certainement aussi pour d'autres car il</p>

	nous permet de découvrir une passion amoureuse unique.
<p>Margot, <i>Tristan et Iseut</i> <i>Ce livre a-t-il de la valeur pour vous ?</i> « L'amour [...] est le premier souvenir qui me vient à l'esprit [...]. J'ai, tout le long du récit, voulu que les deux amants vivent pleinement leur histoire d'amour. J'ai ressenti un sentiment d'injustice à la fin du conte, car Iseut arrive trop tard pour guérir Tristan [...] Je retrouve les valeurs de l'amour (qui est à la fois vrai, car les amants ne peuvent pas aimer quelqu'un d'autre et faux, car leur amour vient d'un philtre d'amour...) et de l'espérance, car malgré tout on espère que l'histoire se finisse bien.</p>	<p><i>Transmettriez-vous ce roman aux générations futures ?</i> [...] Tristan et Iseut font preuve d'une grande loyauté et d'un amour sincère l'un envers l'autre. Dans le roman de Béroul, les deux amants étaient condamnés à mort, mais Tristan réussit à s'échapper et ne veut pas partir sans qu'Iseut soit délivrée. Plus tard, lorsqu'ils sont dans la forêt et vivent déjà depuis trop longtemps dans la misère, Tristan fait tout pour qu'Iseut retrouve son statut de reine [...] Ces deux valeurs, la loyauté et l'amour véritable sont pour moi des valeurs fondamentales et indispensables. C'est pourquoi je pense que ce roman doit être transmis ».</p>

Dans la copie de Valentino, nous sommes frappée par la façon dont la fascination pour l'histoire racontée se mêle à une fascination pour le style adopté par l'écrivain, ce qui nous montre une fois de plus que la lecture dite « naïve » n'est pas nécessairement aux antipodes de la posture lettrée. On constate aussi que cette lecture « naïve » permet parfois une véritable rencontre avec soi-même.

2.3.3 Troisième situation : des lecteurs dépayés, encore indécis sur la valeur de l'œuvre lue, et à la rencontre de leurs semblables.

Le troisième groupe rassemble 14 élèves qui ont oscillé entre des mouvements de participation et de distance face au texte : chacun d'entre eux développe avec une grande précision sa lecture subjective, et, dans un second temps, prend appui sur elle pour construire un discours argumentatif marqué parfois par des tensions. Ces travaux révèlent une interrogation restée sans réponse, à ce moment précis, sur la valeur de l'œuvre. Ces élèves sont tiraillés entre leurs émotions et leur représentation d'une œuvre patrimoniale. Dans la seconde partie du travail, le « je » est très présent, partagé entre l'envie d'affirmer ses goûts, ses émotions de lecteur, parfois troubles, et la difficulté à s'affranchir d'une certaine représentation de l'ouvrage lu, ou encore de ce que l'élève imagine devoir dire à son professeur.

C'est le cas de Victor, qui a « beaucoup aimé » *Celle qui n'était plus*. En dépit de cette appréciation très favorable, il ne transmettra pas ce roman aux générations futures, car il « n'est pas exceptionnel ». Il ajoute : « un patrimoine (pour un livre) doit être intense, ou avoir une grande histoire historique à raconter, ce qui n'est pas le cas de ce livre ».

On peut donc observer les tensions qui se font jour entre les valeurs exprimées par l'élève et celles qu'il prête à la collectivité. L'élève invité tour à tour à s'exprimer sur la valeur du livre d'abord pour soi puis pour autrui est conduit à se différencier, mais aussi à prendre en compte autrui. Les élèves mesurent souvent l'écart qu'il peut y avoir entre leur réception singulière, parfois intense, et la réception des autres :

Camille note, par exemple, à propos de *Baisers de cinéma*⁷³⁷ :

Je ne suis pas sûre que ce livre perdurera dans le temps, peut-être pas assez intellectuel ou écrit trop simplement. Ce livre m'a personnellement beaucoup touchée.

Thibault affirme au sujet d'un autre roman :

Il ne trouve peut-être pas sa place dans notre patrimoine littéraire, mais il trouve sa place dans le mien, oui, il ira trouver sa place dans tous mes best-sellers de ma culture littéraire.

D'autre part, ces jeunes lecteurs se débattent avec des frustrations ressenties lors de la lecture, qui entachent la valeur qu'ils seraient tentés de donner à l'œuvre : si Victor, cité ci-dessus, déplore le caractère d'anti-héros de Ravinel, Tiphaine est, quant à elle « exaspérée » par le personnage de la Princesse de Clèves.

On observe dans ces écrits que les élèves laissent une grande place laissée à d'autres lecteurs, qu'ils imaginent à partir d'eux-mêmes, en semblables reflétant leurs incertitudes, et répartis en diverses catégories :

Ce roman (*Tristan et Iseut*) est un super roman mais ce n'est pas pour les âmes sensibles. Ni pour les plus jeunes (trop) mais pour les adolescents et les personnes s'aimant. (Audrey)

Je ne pourrais conseiller ce roman (*La Princesse de Clèves*) à n'importe qui. Il dépend du caractère et de la psychologie de l'individu. Je conseillerais donc de livre à deux genres de personnes : tout d'abord, celles passionnées par l'histoire du XVII^e, la période du classicisme [...] Ensuite, le sentimental, celui à la recherche de passion amoureuse, d'histoire d'amour, mais aussi de tromperie et de douleur...(Thibault)

Le détour par une interrogation sur l'avis éventuel d'autrui permet parfois de revenir à soi-même. En témoigne, par exemple, une copie singulière, celle de Damien qui a lu *Celle qui n'était plus*. Il écrit avoir bien choisi le roman mais avoir été « très déçu » par la fin. Il livre de très nombreuses notations subjectives, des images, des sensations qui ne lui sont pas toutes agréables. À la question : « quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous ? », il répond :

Je me suis rendu compte que je n'étais pas le seul à subir des angoisses, lorsque j'étais plus petit, il m'arrivait de stresser dans ma maison, la peur des voleurs, et je guettais le silence, mais ça bourdonnait, comme Ravinel dans le livre, je n'osais plus bouger [...] Je viens de me rendre compte que je me suis identifié à Ravinel, ce roman m'a fait revenir dans le passé [...]. Ce livre n'a pas tellement de valeur, je vais le passer à ma mère, car elle l'aimera..

⁷³⁷ *Baisers de cinéma*, Eric Fottorino, Gallimard, « folio ».

Puis, dans la seconde partie, il revient sur ses propos et développe les arguments suivants :

(Le livre) permet de se rappeler que l'on n'est pas seul à avoir eu peur, tout le monde a eu peur un jour [...]
 Je pense [...] à l'angoisse, lorsqu'on est seul dans sa maison et que l'on attend quelqu'un, ou que l'on redoute une chose incroyable, comme un fantôme, des voleurs.[...].
 Ensuite son moment de nostalgie, de regret : on a tous un moment où rien ne va plus, on regrette quelque chose, que quelqu'un nous manque alors qu'on l'a rejeté [...] Ceci est important aussi, c'est un patrimoine immatériel [...]
 En conclusion, je pense que ce livre permet de retrouver son patrimoine immatériel lié à des moments d'émotion, et que ce livre peut servir à la collectivité, tout le monde est concerné [...].

On observe dans la copie de Damien que le roman lui offre non seulement un miroir mais aussi l'occasion de se déchiffrer, de revenir sur lui-même, sur le souvenir de peurs d'enfant, le sentiment de nostalgie et de mal-être. À la toute fin de son travail, il donne une dimension universelle à son propos : le roman permettrait d'accéder au « patrimoine immatériel lié à des moments d'émotion ».

<p>Laura, <i>Baisers de cinéma</i> <i>Avez-vous bien choisi votre livre dans la liste proposée ?</i> « Oui, car j'adore le cinéma [...] Ce livre m'a beaucoup transportée dans Paris [...] J'ai été déçue de ne pas savoir davantage de choses sur Mayliss [...] de belles images de Paris me viennent en tête [...] J'ai la chance de connaître mes parents, de vivre avec eux, alors que d'autres n'ont pas cette chance.</p>	<p><i>Transmettriez-vous ce roman aux générations futures ?</i> Le livre pourra plaire aux gens sensibles [...] J'ai beaucoup aimé ce livre car j'adore le cinéma mais un peu moins la photographie [...] Je pense qu'il a de la valeur car il peut plaire aux personnes qui aiment le cinéma des années 50 ou 60 ou celui d'aujourd'hui et la photographie, ils pourront en apprendre davantage, ils le liront avec plaisir [...] il y a aussi de belles pages de Paris pour ceux qui ne connaissent pas [...] Certaines femmes ou adolescentes pourront se retrouver dans ce personnage.</p>
<p>Tiphaine <i>La Princesse de Clèves</i> [...] Ce livre m'a permis de découvrir les mœurs très différentes des autres époques déjà étudiées [...] J'ai ressenti de l'exaspération, pendant tout le roman ; on attend que Mme de Clèves cède enfin à Monsieur de Nemours et elle s'en tient à sa vertu première, on est donc aussi un peu déçu, car à part Nemours qui a fait des efforts, aucun personnage n'a évolué [...] Je n'avais jamais lu de roman d'un auteur classique et ce style d'écriture très particulier m'a beaucoup plu. En lisant des livres ayant des styles d'écriture très particuliers comme celui-ci, je me mets à écrire de la même manière pendant quelques temps, ça m'a beaucoup plu [...]</p>	<p>Bien que mon avis soit assez mitigé, je conseillerais ce livre car il a de bons aspects dont le style d'écriture et l'intérêt historique. Cependant j'ai trouvé certaines réactions de la princesse de Clèves proprement exaspérantes, voire même déprimantes. J'ai trouvé ce livre intéressant car c'est mon premier roman classique. Le style d'écriture m'a beaucoup plu [...] J'ai trouvé le caractère de la Princesse de Clèves vraiment insupportable. La haute idée qu'elle se fait de la vertu me paraît étrange. Refuser d'être heureuse et préférer souffrir et vivre recluse toute sa vie, se reprocher la mort de son mari. Même</p>

	<p>après sa mort, se refuser à l'homme qu'elle aime, j'ai vraiment du mal à comprendre. Le livre m'a prouvé que la manière de penser a bien changé de nos jours et que l'idée de vertu n'est qu'une question d'époque. [...]</p>
<p>Damien <i>Celle qui n'était plus</i></p> <p>Oui, j'aime beaucoup l'intrigue et la fin de l'épilogue. Le livre, dans son ensemble, m'a plu et m'a beaucoup attiré vers le personnage de Lucienne [...] La dernière phrase de l'épilogue me laisse toujours dans le doute, de savoir pourquoi Lucienne n'a pas tué Mireille au lieu de vouloir la mort de Fernand [...] À la fin, j'ai beaucoup aimé la remarque de Lucienne et pourtant, j'ai aimé ce livre, mais sans plus, alors que c'est souvent de la fin dont on se souvient le plus..</p>	<p><i>Transmettriez-vous ce livre ?</i></p> <p>Non, car ce livre ne transmet aucune valeur réelle, sauf le fait qu'il ne faut pas se fier à une personne qui vous propose d'en tuer une autre, mais c'est plus qu'évident. C'est juste un roman divertissant qui peut être lu très tôt (assez jeune) [...] Mais pour certaines personnes naïves, croyant que personne ne peut comploter de tels plans machiavéliques à la façon de Lucienne et Mireille, il serait bien pour elles de lire ce livre, même si ce n'est pas le seul à montrer cela. Même à la fin du livre, on a du mal à croire que des personnes ont fait la même chose ou pire, et cette histoire nous permet d'être sur nos gardes quand des choses louches se produisent, même si c'est très rare.</p> <p>Enfin, je ne pense pas que ce livre doit faire partie de notre patrimoine, il n'est pas exceptionnel, et le personnage de Fernand n'est pas attirant, son sort nous est presque égal, mais on a un peu de pitié ou plutôt de compassion pour lui à la fin, avant son suicide et après.</p> <p>Un patrimoine (pour un livre) doit être intense, ou avoir une grande histoire historique à raconter, ce qui n'est pas le cas de ce livre.</p>

2.3.4 Quatrième situation : des lecteurs « intérieurs » qui universalisent leur point de vue personnel

Ce groupe rassemble sept élèves. Comme dans le groupe précédent, ces lecteurs ont adopté différentes postures face au texte. Les élèves détaillent très précisément leurs impressions de lecture. Ils ont souvent ressenti de très vives émotions liées aux processus d'identification et de projection et ont su se mettre à leur écoute. Dans un second temps, ils semblent s'en détacher, pour insérer leur lecture subjective dans une réception commune. Autour des émotions initiales, présentes en filigrane dans le texte argumentatif, s'enroule et se déploie un discours impersonnel, en spirale, qui prend en compte une réflexion sur le style, sur la valeur historique ou encore sur les enjeux philosophiques de l'œuvre lue. Il n'est pas question pour ces élèves de renoncer de quelque manière que ce soit à leur jugement subjectif : mais ce dernier est parfaitement assumé, fondu dans des propos à portée générale. Ce sont souvent les mêmes termes qui reviennent dans la première et la seconde partie. Plus les élèves sont à l'écoute de leur

lecture subjective, plus ils incluent autrui dans leur réflexion et développent une réflexion universelle sur les richesses potentielles de l'œuvre.

C'est le cas dans les travaux de Vanessa, d'Océane, ou encore de Marie :

<p>Vanessa à propos de <i>Celle qui n'était plus</i> :</p> <p>Le personnage de Fernand m'a également beaucoup marquée tant son désarroi est troublant et ce caractère fragile et tourmenté est attachant [...] une phrase m'a beaucoup fait réfléchir [...] le suspense est probablement l'émotion que j'ai le plus ressentie [...] les images qui me sont apparues étaient cependant morbides et dérangeantes [...] cette vision de mort me revient naturellement [...] Il m'a beaucoup fait réfléchir aux relations humaines et amoureuses.</p>	<p>Je transmettrai ce roman aux générations futures car la réflexion qu'il suscite chez le lecteur est vraiment très philosophe. Ce roman est celui du machiavélisme et de la manipulation sordide [...] Ce livre est une machine de complots machiavéliques et sans scrupules. Il permet donc une réflexion philosophique sur les rapports humains, le bien, le mal, les relations amoureuses : valeurs philosophiques intemporelles [...] Cependant, on ne peut pas tellement dire que le style de la langue est particulièrement admirable. Le langage est simple et peu esthétique [...] On ne peut donc pas vraiment dire que le lecteur puisse réellement se nourrir de l'esthétisme de la langue ou s'en inspirer. Et je pense important qu'un livre apporte à son lecteur une richesse lexicale qu'il est impossible d'utiliser pour <i>Celle qui n'était plus</i> [...] Malgré tout, ce livre comporte une richesse émotionnelle qu'il est intéressant d'éprouver au cours d'une lecture [...].</p>
<p>Océane à propos de <i>La Princesse de Clèves</i> :</p> <p>Je pense avoir bien choisi ma lecture car elle m'a enchantée. J'ai été subjuguée par cet ouvrage d'une beauté peu commune, empli d'émotions et de sentiments [...] je repense d'abord au caractère émouvant de la disparition de M. de Clèves [...] il me revient à l'esprit le caractère prenant de ce livre, le trouble et la réflexion dans lesquels m'ont plongée cette lecture. L'envie de savoir quel futur va connaître cette passion si forte [...] Pour moi, ce roman possède avant tout une grande valeur morale puisque Madame de Clèves fuit sa passion par vertu (...) cet ouvrage m'a finalement menée à une véritable réflexion sur la façon de concevoir l'amour [...] cette partie (<i>du questionnaire</i>) m'a permis de poser des mots sur tout ce que j'ai ressenti face à cette lecture.</p>	<p>Si je pouvais, je transmettrai cette lecture avec joie aux générations futures, car pour moi, ce roman est porteur d'une grande valeur morale [...]</p> <p>Ce livre émouvant possède également une richesse inépuisable. Il montre le goût du XVII^e siècle pour des livres historiques. L'intrigue se déroule à la cour du roi Henri II et est finement dépeinte et insérée dans l'œuvre de fiction de Madame de Lafayette. Les premières pages du livre offrent notamment une magnifique peinture de la cour où les mérites personnels de chaque grand personnage, ducs, princes et princesses sont loués.</p> <p>Ce roman est également d'une grande valeur esthétique pour sa composition même. Le récit de Madame de Lafayette a sa place dans l'histoire de la littérature française, par sa beauté, par l'originalité du sujet traité et la façon dont il est abordé. Le pessimisme du message que transmet Mme de Lafayette dans son œuvre est un sujet de réflexion infinie [...]</p>
<p>Marie, à propos de <i>Un long dimanche de fiançailles</i> [...]</p> <p>Je me souviens également des descriptions affreuses sur les horreurs de la guerre, le sang coulant sans arrêt, les mutilations (au début du livre, j'ai même dû le fermer et le reprendre plus tard) [...] horreur et dégoût de toutes les guerres en général. J'étais comme révoltée contre ces officiers et caporaux qui donnaient des ordres insensés, ils m'ont réellement dégoûtée [...] La fin</p>	<p>Je dis un grand « oui » ! Du point de vue historique, ce roman permet de découvrir la véritable atmosphère qui régnait dans les tranchées, durant la 1^{ère} guerre mondiale, l'état d'esprit de certains soldats m'ont bouleversée, un des généraux traitait ses combattants comme des chiens [...] Cette guerre n'a été qu'une « vacherie » pour tous ces hommes, elle les a massacrés, défigurés [...] Les détails des</p>

du roman est magnifique	descriptions des combats permettent également aux lecteurs d'imaginer et de se croire réellement à la place de ces combattants [...] Cela permet au lecteur de s'informer sur les situations exactes de cette 1 ^{ère} guerre mondiale, mais il permet aussi de le faire réfléchir sur le but d'une guerre [...]
-------------------------	--

Il nous semble que c'est la très grande proximité avec le texte - proximité nommée, et identifiée dans un premier temps - semble avoir favorisé ensuite cette forme d'ouverture à la réception collective. Le texte est ici envisagé dans sa dimension esthétique, (et considéré selon la posture du « texte-objet »), et cela n'a pas empêché les élèves de développer et de décrire au préalable une intense activité lectrice.

On citera la fin de l'une de ces copies. Après avoir élaboré un texte argumentatif précis et convaincant sur la valeur qu'il accorde au roman *Un long dimanche de fiançailles*, Louis conclut son devoir ainsi :

Je finirai en comparant ce roman à la chanson « Stairway to heaven » de Led Zeppelin ; tout comme le roman, cette chanson est assez longue, elle commence doucement en décrivant une situation de l'amour [...] puis au fur et à mesure, la batterie rentre et tout s'enchaîne, dans le livre c'est lorsque Mathilde rencontre enfin cet homme qui lui raconte tout. Lorsque le guitariste commence son solo, mémorable, point culminant du morceau, Mathilde arrive chez la mère de Manech et le rencontre enfin, puis le morceau finit doucement, ce qui symbolise dans le roman que la vie de Mathilde continue...La dernière phrase de la chanson « and she's buying a stairway to heaven » (et elle achète son chemin vers le paradis) nous décrit tous les moyens, le cheminement du roman jusqu'au dénouement.

Il nous semble que l'élève écrit ici une « création de lecteur » qui rassemble une lecture subjective du roman tout en invitant autrui, par le recours à la comparaison, à partager sa lecture.

Nous voudrions souligner les points communs entretenus entre les élèves du deuxième groupe et ceux du quatrième groupe : dans les deux cas, ces lecteurs ont su/ont pu entretenir avec l'œuvre une très grande proximité. Tous ces élèves ont ressenti de très vives émotions et ont su se mettre à leur écoute. Dans le second cas, les élèves s'emparent du discours argumentatif qui leur permet de construire un point de vue convaincant et général sur l'œuvre, et tendent vers l'universalité. Ils n'hésitent pas à ériger en argument ce qui, au départ, n'est parfois qu'une émotion singulière (on l'observe dans la copie de Marie). Ils ont suffisamment de confiance dans leur identité de lecteur pour s'emparer non seulement des livres, mais aussi du discours sur les livres – discours qui fait que certains ouvrages passeront à la postérité -. Sur ce point, ils se

positionnent clairement comme des héritiers : ils ont voix au chapitre sur la transmission de l'héritage commun.

Il nous semble (c'est une hypothèse) que la finesse de l'analyse de leurs impressions de lecture favorise l'apparent détachement dont ils font preuve dans leur texte argumentatif, à forte dimension persuasive.

Par ailleurs, ils sont prêts à « laisser partir », voguer à l'horizon de leur mémoire, des impressions qui dans un premier temps ont sans doute occupé tout leur esprit. Les élèves du deuxième groupe, quant à eux, ne sont peut-être pas prêts à faire le deuil de ces émotions en les diluant dans un discours argumentatif. Ils ont besoin de temps.

2.4 Le positionnement personnel face à la liste avive incontestablement la curiosité pour le patrimoine littéraire

Remarquons tout d'abord que le fait de pouvoir sélectionner à sa guise, dans une liste d'œuvres variées, un titre de son choix, permet à l'élève⁷³⁸, d'affirmer ses goûts, de cerner ses difficultés et d'instaurer un rapport personnel au patrimoine littéraire. En témoignent par exemple ces quelques réactions d'élèves, répondant à la question : « Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? » :

Au départ, j'avais choisi *La Princesse de Clèves* mais j'ai trouvé que c'était du « bourrage de livres », excusez-moi pour l'expression. J'ai donc pris *Un long dimanche de fiançailles* car il était plus récent et l'histoire m'avait semblé plus intéressante. (Sophie)

Tout d'abord, j'étais un peu réservé sur la lecture de ce livre. Puis je me suis dit, allez, jetons-nous à l'eau ! Un peu de classique ne peut pas faire de mal ! Puis, au fil du roman, ma réticence s'est estompée, et en tournant la dernière page du livre, je sus que ce livre représentait pour moi un véritable chef-d'œuvre. (Thibault)

On peut noter que cette relative liberté offerte à l'élève est vécue par lui comme un gage de confiance dans sa capacité à découvrir, à son rythme, des œuvres difficiles. La pression exercée par l'injonction tant parentale que scolaire sur la nécessité de lire des classiques s'atténue. Enfin, cette « tactique » prend à rebours un discours préconçu sur les œuvres patrimoniales souvent perçues comme rébarbatives avant même d'avoir été feuilletées, comme en témoigne par exemple le commentaire cité ci-dessus de Thibault.

Par ailleurs, ce choix place les élèves dans une dynamique de lecture. Nombre d'entre eux sont encouragés à aborder des lectures ardues grâce au plaisir ressenti par le

⁷³⁸ Comme cela a été souvent observé par des travaux sur la lecture des adolescents, voir notamment *Des Adolescents Des Lectures, Etat des lieux*, Revue des BCD et CDI, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, n°16, janvier 1996 et en particulier l'article d'H Sabbah, « Lectures lycéennes, des malentendus au plaisir de lire », p. 59-62.

choix d'un livre marquant. Les frontières entre le corpus classique et celui d'une littérature contemporaine plus accessible s'estompent. Intéressons-nous par exemple à l'évolution de Jean.

Il choisit tout d'abord *La Jeune fille à la perle*⁷³⁹, et souligne :

Ce livre est certainement un des plus beaux livres que j'ai lus.

Dans la deuxième série, il sélectionne *Le Liseur*⁷⁴⁰ et remarque :

Ce livre aussi magnifique soit-il n'arrive pas à la cheville de *La Jeune fille à la perle*. Si je devais en citer dix principaux de ma bibliothèque intérieure, il n'y serait certainement pas.

Dans la troisième liste, il opte pour *La Princesse de Clèves* :

Ce roman m'a permis de découvrir que j'étais capable de lire des classiques plutôt compliqués car *La Princesse de Clèves* n'est, je pense, pas le plus facile d'entre eux. De plus cela m'a permis de découvrir un roman plein de vertu et de patience.

Enfin, dans la quatrième liste, son choix se porte sur *Les Cerfs-volants de Kaboul*, de Khaled Hosseini. À la question : « Avez-vous l'impression que votre goût pour la lecture s'est renforcé depuis le début de l'année ? Si oui, pourquoi ? », il répond :

Avant le début des lectures cursives, je ne lisais que très occasionnellement, mais depuis l'entrée fracassante de *La Jeune fille à la Perle* dans ma bibliothèque intérieure, suivie de près par *Le Liseur*, et enfin ce livre m'a ouvert (sic) le monde de la lecture malgré une déception sur *La Princesse de Clèves*. *Phèdre* m'a aussi ouvert le monde du théâtre classique que je trouvais niais, mais maintenant très intéressant.

C'est un parcours semblable que vit Camille, captivée par *l'Élégance du hérisson* de Muriel Barbery :

Je pense avoir bien choisi le livre que j'ai lu car il m'a beaucoup plu, tout comme *Le Portrait de Dorian Gray* que j'avais choisi [...]. J'aimerais qu'il devienne un classique [...]. Je ne voulais pas le terminer. J'aimerais trouver des livres aussi passionnants que celui-ci.

À propos de *La Duchesse de Langeais* pour lequel elle a opté en troisième lecture, elle note :

J'ai lu le roman assez rapidement car je me suis mise à lire beaucoup.

Répondant à la question sur l'évolution de son rapport à la lecture, elle explique :

Oui, au CDI de mon collège, il n'y avait pas de livres intéressants. J'ai aimé lire *Le Portrait de Dorian Gray*, mais je ne suis pas sûre d'avoir envie de le relire. Je pense qu'en lisant *L'Élégance du hérisson*, j'ai commencé à lire plus souvent. J'ai toujours beaucoup aimé lire. Depuis, j'ai dû lire au moins quinze livres que j'ai globalement tous aimés. J'adore les livres d'Amélie Nothomb, je les trouve excellents et j'adore sa façon d'écrire. J'essaie aussi de lire quelques classiques.

⁷³⁹ *La Jeune fille à la perle*, Tracy Chevalier, folio.

⁷⁴⁰ *Le Liseur*, Bernard Schlink, folio.

Enfin, nous évoquerons le parcours de Thomas, qui, en opposition avec toute forme d'autorité, et en rébellion contre les contraintes scolaires, vit une année de seconde difficile.

Il choisit tout d'abord *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard mais la lecture ne suscite en lui qu'un intérêt modéré :

Je me suis trompé, c'était le plus petit livre, mais pas forcément le plus simple et le plus intéressant.

Pour la deuxième lecture cursive, il demande à pratiquer du « hors liste » et souhaite lire le roman d'un écrivain dont la rencontre avec la classe est programmée quelques semaines plus tard. Il s'agit d'un roman fantastique, *Le Miroir aux vampires*, de Fabien Clavel, dont l'intrigue se déroule dans notre lycée, où l'auteur fut élève. Thomas écrit :

Je pense avoir vraiment bien choisi mon livre. Car je me suis vraiment senti dans mon monde, dans mon style de lecture.

Il sélectionne ensuite *La Princesse de Clèves*, et c'est une nouvelle déception :

Je me suis sûrement trompé, ce livre était trop dur et trop long à lire pour moi. J'ai surestimé mes capacités.

Se montrant néanmoins conciliant, il note, dans la seconde partie du questionnaire :

Je pense que cela fait partie du patrimoine français, que c'est un devoir de citoyen de lire des classiques tels que ce livre. Je pense aussi que c'est une question de culture générale, que c'est toujours bon de lire un livre comme ça, on pourra ressortir des souvenirs auprès des nos enfants et petits-enfants, et nous serons cultivés.

Enfin, en toute dernière lecture, il choisit *Les Cerfs-volants de Kaboul*, roman pour lequel il ne tarit pas d'éloges :

C'est un livre qui n'est pas trop difficile à lire [...] l'histoire est vraiment très belle et émouvante [...] Ma lecture fut assez rapide [...] J'ai pris pour une des premières fois du plaisir à lire. J'ai d'ailleurs regardé le film avec Guéric, le livre et le film nous ont émus.

Son goût pour la lecture s'est-il renforcé ? Il répond :

Oui, car j'ai découvert de nouveaux livres, de nouveaux styles de lecture. Je pensais ne pas pouvoir lire des auteurs comme Zola et Balzac, mais j'ai réussi et j'en suis fier.

Nous avons ici la confirmation du pouvoir absolument décisif des lectures « avènement » et « évènement »⁷⁴¹. Les émotions ressenties lors de telles lectures créent une énergie qui donne le désir d'aller vers de nouveaux horizons littéraires. Dans le cas de Thomas, on observe que l'émotion intense ressentie lors de la découverte du roman de K. Hosseini semble illuminer, a posteriori, les souvenirs de lectures scolaires plus anciens (les œuvres de Balzac et de Zola ont été étudiées au premier trimestre) et conforter sa confiance dans ses capacités de lecteur.

C'est un résultat qui se dessine à l'échelle de la classe : sur les 34 élèves, 28 élèves répondent par l'affirmative à la question leur demandant si leur goût pour la lecture s'est renforcé. Parmi les six élèves qui répondent par la négative, 4 expliquent qu'ils ont toujours beaucoup aimé lire, et donc que leur goût est resté le même. Parmi les deux autres, l'un dit qu'il se consacre davantage à la musique, et l'autre répond : « Non, au contraire », sans donner d'explication.

Parmi les 28 lycéens qui affirment que leur goût pour la lecture s'est renforcé :

- 5 élèves soulignent qu'ils se tournent désormais davantage vers les classiques (« bien sûr ! Lire des classiques n'est plus un calvaire mais un plaisir. J'ai appris à découvrir et à apprécier d'autres genres littéraires que celui auquel j'étais habitué », écrit Thibault. « Oui, en me forçant à lire des livres qui étaient difficiles pour moi, je suis devenu exigeant et je voudrais lire plus de classiques, mais à mon rythme », note Louis.

- 12 élèves précisent qu'ils ont découvert des genres qu'ils ne connaissaient pas (« cette année, j'ai découvert d'autres mondes littéraires et j'y prends goût »).

- 9 affirment qu'un changement s'est opéré, car ils ont trouvé des livres qui leur plaisaient. « J'ai choisi des livres qui m'ont beaucoup plu, ils m'ont apporté beaucoup, sur moi, les autres, la vie », remarque Laura, « oui, clairement, car je ne lisais vraiment pas beaucoup et je n'aimais pas ça, mais cependant maintenant cela ne me dérange plus et j'aime bien lire quand j'ai le temps mais que des livres qui me plaisent », écrit Théophyl.

- 2 ne donnent pas d'explication : « Oui, j'ai beaucoup plus de plaisir à lire qu'avant... » écrit notamment Marie.

Ils sont plusieurs à apprécier le principe de la liste.

⁷⁴¹ Voir le chapitre 1 de notre deuxième partie.

Synthèse et conclusions

Lecture subjective et appréhension du patrimoine

Les questions permettant aux élèves d'exprimer leur lecture subjective établissent un lien entre le temps de la lecture privée et le temps de l'évaluation scolaire, elles ancrent l'élève dans la réalité de sa lecture, et le prédisposent à engager une réflexion plus générale sur la portée et la valeur de telle ou telle œuvre. Nous avons constaté, lors de cette expérience, que ces questions semblent aider les élèves à réduire la distance qui les sépare des œuvres patrimoniales, et prennent à rebours, dans une certaine mesure, les préjugés et les rejets de principe. Soit les lecteurs expriment leur ravissement, et mesurent l'atemporalité du texte lu : la remémoration permet alors de nommer la rencontre réussie avec l'œuvre et d'abolir la distance temporelle. Soit ils nomment leurs difficultés et, du même coup, cheminent vers l'œuvre : l'expression du « dépaysement » permet à l'élève d'identifier de quelle nature est la distance qui le sépare de cette œuvre.

Nous avons remarqué ici encore que les réflexions les plus profondes et convaincantes sont le fait de lycéens conscients de leur identité de lecteur, capables de percevoir les retentissements du texte sur leur subjectivité, capables aussi d'objectiver leur lecture subjective, et de persuader autrui de la valeur de cette lecture. Cela implique, semble-t-il, que toute activité qui engage l'élève à se mettre à l'écoute de sa lecture l'amènera sans doute à se mettre à l'écoute de celle des autres, mais aussi à percevoir les rapports de force qui marquent le champ de la culture littéraire, à défendre son point de vue, fût-il secrètement composé d'émotions singulières érigées en arguments qui pourraient être à valeur universelle...

Un lien avec l'autre

Dans tous ces écrits, les élèves tissent un lien ténu avec l'autre, qu'ils perçoivent diversement : un lecteur modèle, un *alter ego*, un semblable, un lecteur universel... Ils s'approchent de ce que serait une « culture commune » : un lieu de rencontre et d'échange. On peut montrer aux élèves combien le détour par une écoute subjective est, paradoxalement, une ouverture vers autrui.

Il est possible d'attirer l'attention des élèves sur le rôle tenu par le discours (de quelques-uns ?) dans la patrimonialisation des œuvres, de comparer les textes des

lycéens et s'interroger avec eux sur ceux qui parviendraient à persuader ou à convaincre de la valeur d'une œuvre. Autant de pistes pédagogiques qui, peut-être, ébranleraient la passivité des élèves face à l'héritage commun. Il nous semble que cette expérience pose la question d'une compétence complètement laissée dans l'ombre à l'école, c'est celle qui ferait de l'élève un « passeur » de patrimoine, sur laquelle nous reviendrons.

Des impressions subjectives à l'élaboration d'un point de vue

On a pu constater que les points de vue sur les œuvres épousaient parfois mot pour mot les impressions subjectives notées dans la première partie. Comme dans l'écrit interprétatif consécutif à l'étude de « Chacun sa chimère », on pourrait mettre en lumière un enroulement spiralaire : autour des impressions initiales consignées parfois hâtivement, et dans un style télégraphique, se cristallise et se développe un point de vue tendu vers autrui. Ces résultats sont, nous semble-t-il, un encouragement à créer en classe un dialogue⁷⁴² avec les élèves sur ce qui fonde la valeur durable d'une œuvre.

On peut tout d'abord montrer aux élèves combien leur jugement de valeur a épousé leur manière de lire ce texte précis, s'est enraciné profondément dans leurs impressions de lecture, et réfléchir avec eux sur ce que serait une réception collective. On peut aussi introduire la notion d'« horizon d'attente » et leur faire prendre conscience de la façon dont une déception du lecteur peut influencer sur son jugement de l'œuvre.

Au terme de cette expérience, il nous semble ici encore que les différentes modalités de l'appropriation doivent se penser en « manières de lire », en itinéraires parallèles plutôt qu'en termes d'ascension (tout en bas de l'échelle se trouverait la lecture participative, et tout en haut la posture lettrée). Les élèves du deuxième groupe, subjugués par leur lecture, présentent une incontestable appropriation de l'œuvre lue, inscrite sans doute durablement dans leur mémoire. Leur écrit est fort persuasif et prolonge, grâce à la narration, les plaisirs ressentis. En écrivant, ils semblent raviver leur bonheur de lire, exprimer leur ravissement. Le cœur de leur attachement au roman est difficile à nommer, car il est en prise avec eux-mêmes, et il s'exprime par périphrases et par paraphrase. On a pu noter la manière dont un élève, Louis, déjoue cette difficulté, en présentant une « création de lecteur » : il compare sa lecture à une chanson qui a une

⁷⁴² Cela n'a pu être fait que très partiellement dans cette classe, faute de temps.

fonction à la fois expressive (il dévoile sa lecture subjective) et impressive (il tente de la partager avec d'autres lecteurs).

Liberté de choix

Enfin, la liberté de choisir un ouvrage dans des listes mêlant œuvres patrimoniales et œuvres contemporaines, conjuguée à l'expérience de lectures réussies, avive la curiosité du jeune lecteur et stimule son désir de lire. En confrontant et en comparant les textes dans sa mémoire, en laissant les souvenirs de lecture lumineux rejaillir sur d'autres souvenirs plus ternes, il construit sa culture personnelle tout en prenant ses marques dans la culture commune.

Quatrième partie :

**Un évènement de lecture en
classe et hors de la classe**

DORA BRUDER, de Patrick

Modiano

Peut-être que la seule position tenable, en termes d'identité, est celle du « nous ». Un nous par lequel le professeur englobe lui-même et les élèves dans une même innocence et une même perplexité : nous, les humains contemporains qui allons vivre ensemble, dans ce monde ouvert, prometteur et dangereux, saturé d'informations et néanmoins imprévisible, nous, les citoyens de ce pays-ci, qui avons des responsabilités les uns à l'égard des autres.⁷⁴³

Introduction

Nous décrirons et analyserons, dans les pages qui suivent, une expérience d'écriture et de publication proposée à cinq classes de seconde, et menée durant deux années scolaires (entre avril 2010 et juin 2011), dans le prolongement de l'étude du récit de Modiano, *Dora Bruder*, paru en 1996. Au seuil de cette expérience, se posaient à nous les questions suivantes : comment transmettre une œuvre littéraire aux forts enjeux humanistes, et se donnant pour objectif de témoigner des crimes perpétrés durant la Seconde Guerre mondiale ? Plus généralement, comment, lors de la transmission d'une œuvre littéraire, ébranler suffisamment les certitudes de l'élève, pour l'amener à s'interroger, à amorcer une réflexion d'ordre éthique ? De quelle manière et à quel moment l'enseignant peut-il orchestrer une rencontre féconde entre le système de valeurs du sujet lecteur et les interrogations axiologiques dont les œuvres littéraires sont porteuses ?

Ce travail a constitué un « pas de côté » par rapport à notre activité d'enseignante, et par rapport à notre parcours de recherche. Par rapport à notre activité d'enseignante : nous avons tenté, comme on le verra, de modifier les conditions d'appropriation de l'œuvre en repoussant les murs de la classe, en prenant appui sur d'autres espaces, sur d'autres médiateurs, sur d'autres temporalités que la temporalité strictement scolaire. Pas de côté également dans notre parcours de recherche : les travaux sur le sujet lecteur ne nous apportaient alors qu'une réponse partielle à cette question de la transmission de valeurs.

Dans une première partie, nous montrerons comment la transmission d'une œuvre littéraire comme celle de Patrick Modiano nous invite à réfléchir à la construction d'une interrogation éthique chez le sujet lecteur, et à sa prise en compte dans le cadre scolaire.

⁷⁴³ Ernst, S., *Quand les mémoires déstabilisent l'école, Mémoire de la Shoah et enseignement*, coll. « Education, histoire, mémoire », INRP, 2008, p. 141.

Nous montrerons également que ce questionnement didactique trouve des échos dans l'enseignement de l'histoire. Après avoir rappelé les spécificités du cours de français par rapport à l'enseignement de l'histoire et ses difficultés propres, nous expliquerons quels ont été nos postulats didactiques pour la transmission du récit de Modiano. Dans une deuxième partie, nous décrirons le déroulement de cette expérience, et les réponses méthodologiques que nous avons données à nos choix didactiques. Enfin nous analyserons les résultats de cette expérience.

1 L'interrogation éthique du sujet lecteur

1.1 Les deux mémoires du texte littéraire

Revenons brièvement à l'appropriation de l'œuvre littéraire et à sa mémoire. Que s'approprie-t-on d'une œuvre littéraire ? Nous avons rappelé que, dans les souvenirs de lectures, s'entrecroisent deux mémoires, qui se répondent et se nourrissent mutuellement, selon des cheminements propres à chaque lecteur. À l'école, ces deux mémoires, qui correspondent chacune à des objectifs de transmission différents, requièrent de l'enseignant des postures, elles aussi, différentes et complémentaires.

Les élèves engrangent un savoir « savant » sur les œuvres, des connaissances littéraires et historiques de différents ordres. L'élève doit posséder un ensemble de points de repères historiques, esthétiques, culturels, afin de s'intégrer et de circuler dans une culture commune. Ces éléments peuvent être appréhendés de façon rationnelle et objective, ils requièrent un investissement essentiellement intellectuel de la part de l'élève. L'enseignant est, quant à lui, dans une posture de dispensateur de savoir. L'un des objectifs que l'école cherche alors à atteindre est le suivant : elle forme des individus cultivés, aptes à se repérer dans une culture partagée. Les lecteurs ont également, on l'a vu dans les chapitres précédents, une mémoire plus subjective et sensible des œuvres, mémoire hétéroclite, faite d'images, de fragments de textes, de motifs éparpillés, d'impressions plus ou moins fugaces, de réseaux de significations, un « écheveau imaginaire⁷⁴⁴ » mobile, reconfiguré par la subjectivité du lecteur. Encourager à l'école l'expression de cette mémoire singulière, c'est permettre à l'élève de réaliser une appropriation personnelle de l'œuvre, lui faire mesurer l'enrichissement singulier qu'il trouve à son contact. C'est par cette mémoire, plus secrète, insaisissable et fantasque,

⁷⁴⁴ Expression de M.J. Fourtanier dans « Entre corpus légitimes et lecture buissonnières, la formation du sujet lecteur », article cité, p. 170

que la première mémoire prend sens et qu'elle n'est pas seulement un savoir décoratif. S'il veut parvenir à cet objectif, l'enseignant doit se positionner alors lui-même auprès de ses élèves comme sujet lecteur. L'école se donne alors pour objectif de former des lecteurs curieux qui ont le goût de renouveler l'expérience de la lecture et la capacité de donner une signification personnelle au savoir « savant » acquis dans le cadre scolaire.

À la croisée d'une mémoire savante et d'une mémoire subjective de l'œuvre littéraire, comment se construit, pour le lecteur, le souvenir plus philosophique et éthique du texte, qui en ferait un jalon, un étai dans la construction de sa propre pensée, d'une vision du monde et d'un système de valeurs ? Comment cette mémoire hybride, qui conjugue selon nous, le proche et le lointain, la connaissance sensible de l'œuvre et sa mise en perspective historique et culturelle, un rapport intime au texte et son partage dans une communauté de lecteurs, peut-elle être le terreau sur lequel se développera le sujet moral ?

Selon quelles modalités, et à quel moment le passage du « texte à l'action », évoqué par Paul Ricoeur est-il possible ? Ce passage est décrit par Jean-Louis Dufays dans les lignes suivantes :

C'est lorsque le texte est reçu comme « vrai », « émouvant », et « moral » qu'il devient un nouveau système de références susceptible d'invalider, de corriger ou de compléter les cadres existants et d'exercer une influence concrète sur la vie individuelle ou collective des lecteurs [...] Il cesse alors d'être un simple objet de connaissance pour devenir un stimulateur d'action : moment capital où la construction du sens débouche sur la construction du monde⁷⁴⁵.

Ce prolongement intérieur fait de la lecture un passage : Paul Ricoeur souligne que la lecture « apparaît tour à tour comme une *interruption* dans le cours de l'action et une *relance* vers l'action »⁷⁴⁶ :

...en tant que le lecteur incorpore – consciemment ou inconsciemment, peu importe – les enseignements de ses lectures à sa vision du monde, afin d'en augmenter la lisibilité préalable, la lecture est pour lui autre chose qu'un *lieu* où l'on s'arrête ; elle est un milieu qu'il traverse⁷⁴⁷.

Sur cette mémoire plurielle se nouent alors les enjeux humanistes de la transmission de la littérature, qui se donne pour objectif d'éveiller des consciences et de former des citoyens. S'il veut atteindre cet objectif, l'enseignant est, face à ses élèves, confronté en permanence à la nécessité et à la responsabilité de clarifier ses propres valeurs, et celles qu'il entend transmettre. Comme l'écrit Jean Bouvier : « l'on transmet seulement les

⁷⁴⁵ Dufays, J. L., *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », 1^{ère} édition 1994, 2010, p. 212.

⁷⁴⁶ Ricoeur P., *Temps et récit 3, Le temps raconté*, coll. « essais points », p. 327.

⁷⁴⁷ *Ibid.*, p. 328

messages que l'on intériorise. Ici disparaît la frontière entre l'homme, le citoyen, le professeur »⁷⁴⁸.

1.2 Interrogation éthique du sujet lecteur et passage du temps

L'œuvre littéraire transmet moins des valeurs qu'elle ne transmet la matière à un ébranlement intérieur, qui peut être d'ordre éthique. À quelle intersection se construit cette interrogation éthique ? Dans la perspective du sujet lecteur, tel que Gérard Langlade et Annie Rouxel ont pu le définir, cet ébranlement moral s'enracine dans les réactions subjectives, et notamment dans les réactions axiologiques du lecteur : entraîné dans les phénomènes de projection et d'identification, il porte des jugements sur l'action et sur la motivation des personnages.

L'activité du lecteur procède à une reconfiguration axiologique de l'œuvre. Les jugements moraux que le lecteur porte sur les personnages, par référence à son propre système de valeurs, la compréhension et la perplexité que lui inspirent leurs actions, le mouvement d'adhésion ou de rejet qu'il éprouve face aux normes sociales, civiques, etc. proposées par l'œuvre, jouent un rôle de premier plan dans l'activité interprétative⁷⁴⁹.

L'imaginaire du lecteur se projette dans les actions des personnages, et entre en résonance avec les œuvres, avec « la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques »⁷⁵⁰. Ces réactions axiologiques sont amenées à évoluer, à se modifier et à se préciser sous l'impulsion des échanges intersubjectifs, des relectures, et des autres lectures. Annie Rouxel souligne le rôle joué par le temps :

En général, du mouvement qui donne accès, de l'intérieur, à des idées ou des valeurs étrangères et nouvelles, rien n'est dit – on ne s'en étonnera pas. Dans l'instant de la lecture, le lecteur impliqué n'a pas conscience des enjeux de sa lecture ; c'est au sortir de sa fusion dans le texte qu'il constate, dans un mouvement réflexif, les changements survenus⁷⁵¹.

Selon Jean-Louis Dufays, le lecteur projette sur l'œuvre des valeurs dans le mouvement de la participation, valeurs qu'il reconfigure dans le mouvement de la distanciation, dans une appréhension plus distante de l'œuvre⁷⁵². Ces valeurs préexistantes influent sur le processus d'interprétation :

⁷⁴⁸ Bouvier, J., conclusion d'une table ronde organisée par le CDJC le 14 mars 1982, *L'Enseignement de la Shoah, Comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la seconde guerre mondiale ?*, publié par le CDJC, 1982, p. 129.

⁷⁴⁹ Langlade G., « Récits de fiction et fictions du lecteur », *Enjeux* n° 65, printemps 2006, p. 8

⁷⁵⁰ *Ibid.*, p. 12

⁷⁵¹ Rouxel A., « Ma vérité dans cet éclat du texte...Lectures fondatrices : révélation, a/encre et réancrage », communication au colloque « Le divers des événements de lecture », colloque ACFAS du programme « Lecture littéraire et enseignement » organisé à l'Université de Trois Rivières, 7-8 mai 2007, article non publié.

⁷⁵² Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture, op. cit.*, p. 199 à 212.

La dimension axiologique intervient dès le début de la lecture et affecte [...] la modalisation initiale du texte [...] C'est donc le plus souvent un choix de valeur qui préoriente et limite le champ de constitution des significations, ce qui veut dire que le sens est habituellement engendré par la valeur⁷⁵³.

Dans les travaux de Michel Picard ou de Vincent Jouve, l'interrogation éthique s'amorce, et en tout cas se formule, nous semble-t-il, du côté du lecteur, qui met à distance les premières émotions de lecture. Elle serait de l'ordre d'une prise de conscience. C'est ce qu'exprime notamment Vincent Jouve lorsqu'il écrit :

La vocation de l'enseignement étant d'apprendre à maîtriser les savoirs, les études littéraires ont pour but de conceptualiser ce qui, dans la relation esthétique, est (dans le meilleur des cas) intériorisé par immersion [...] L'enjeu des études littéraires est donc d'identifier – sur les plans culturel et anthropologique – ce que l'œuvre exprime sur l'humain [...] Un savoir ne devient en effet connaissance que s'il est l'objet d'une réappropriation personnelle qui passe par la prise de conscience.⁷⁵⁴

Dans le prolongement des chapitres précédents, et de « l'enroulement spiralaire » des réactions affectives et intellectuelles que nous avons pu observer dans les écrits de nos élèves, nous proposons d'établir une distinction entre *interrogation éthique* et *positionnement éthique*. *L'interrogation éthique* est l'élément déclencheur qui ébranlera l'élève sur le plan moral, et que l'école doit contribuer à produire, et *le positionnement éthique* sera le mouvement par lequel il prendra position, prise de position que ne regarde pas l'École, mais qu'elle doit permettre et favoriser. Nous partageons l'hypothèse selon laquelle *l'interrogation éthique* jaillit dans les émotions de lecture. Nous pensons que *le positionnement éthique* qui en découlera se construit, se fortifie dans le temps, dans « l'après-coup » de la lecture, au cours duquel le lecteur relie entre elles toutes les traces subjectives et intimes laissées dans sa mémoire, ensemble d'éléments composites (images, mots, reconstructions de certaines scènes etc...), de souvenirs relatifs à la situation « concrète » de la lecture, mais aussi de savoirs divers sur le texte et de jugements personnels. Par ailleurs, le lecteur se relie aux autres, relie sa lecture à celle des autres. Il se positionne face à ce livre, qui fait désormais partie de sa culture et de sa mémoire, et face aux valeurs morales que ce livre exprime. Ce *positionnement éthique*, résultat d'une *interrogation éthique*, condenserait des impressions de lecture subjective et une appréhension plus distante de l'œuvre, et se construirait dans la durée : ce lecteur « reliant » rassemblerait ses impressions de lecture, les recomposerait et les inscrirait

⁷⁵³ *Ibid.*, p. 199

⁷⁵⁴ Jouve, V., *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, Armand Colin, p. 173.

dans une vision du monde en cours de construction. Nous serions ici encore dans le « tissé ensemble⁷⁵⁵ » évoqué par François Le Goff. Il nous semble que c'est bien sur cette « tapisserie » bigarrée et mobile que nous avons déjà évoquée, que se construit le *positionnement éthique* du sujet lecteur dans un autre temps de la lecture qui amène le lecteur à revoir, reconfigurer, repositionner dans la distance, les productions du *lu* conjuguées à celles du *lectant*. C'est cette hypothèse que nous nous proposons de vérifier.

1.3 Interrogation éthique et évènement de lecture

L'interrogation éthique que nous appelons de nos vœux chez nos élèves ne peut se produire que si la lecture fait évènement dans le parcours de l'élève. Arrêtons-nous rapidement sur la notion d'évènement de lecture. En histoire, dans les sciences sociales, l'évènement est ce qui est mémorable. Le mot « évènement » est aussi, comme le remarque Gérard Langlade⁷⁵⁶, très utilisé par les historiens de la littérature et dans le domaine de la critique littéraire. Il permet d'évoquer des faits plus ou moins marquants qui jalonnent la vie littéraire. Dans une perspective didactique, le chercheur propose de donner de l'évènement de lecture la définition suivante : c'est « ce qui arrive, ce qui survient – au sens étymologique du verbe latin *evenit* – au cours d'une lecture et, au-delà, ce qui fait évènement dans la vie d'un lecteur ». Annie Rouxel rappelle que dans l'approche phénoménologique de la lecture, telle qu'elle a été menée notamment par W. Iser, l'évènement est « le processus de constitution du sens qui se produit dans la rencontre entre un texte et un lecteur, et résulte de l'implication du lecteur »⁷⁵⁷. Cette implication est fondamentale⁷⁵⁸ pour Iser, elle est « condition de l'expérience » : « Le sens d'un texte est un évènement corrélé à notre conscience »⁷⁵⁹. Annie Rouxel précise quelles seraient les caractéristiques de l'évènement de lecture⁷⁶⁰ : outre l'implication du lecteur, il se caractérise par la rupture, l'avènement à soi-même, l'imprévisibilité. L'évènement de lecture crée un « déclic », un choc, et cette rupture est « ressentie

⁷⁵⁵ Le Goff François, « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », article cité.

⁷⁵⁶ Langlade G., « Évènement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul Ricœur, URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>, page consultée le 05 février 2014, p.1

⁷⁵⁷ Rouxel A., « Ma vérité dans cet éclat du texte...Lectures fondatrices : révélation, a/encrage et réancrage », article cité *supra*.

⁷⁵⁸ *Ibid.*

⁷⁵⁹ Iser W., *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, [1976] Liège, Mardaga, coll. « philosophie et langage », 1985 p. 233.

⁷⁶⁰ Rouxel, A, « Ma vérité dans cet éclat du texte », article cité.

instantanément comme essentielle par le sujet, conscient des enjeux identitaires qui y sont liés »⁷⁶¹. Par ailleurs, l'évènement de lecture est aussi un « avènement » du lecteur : « La conscience lectrice perçoit le passage, le franchissement d'un seuil [...] l'évènement de lecture donne accès à soi-même, découvre des zones d'ombre où résident des enjeux existentiels [...] ». Enfin, Annie Rouxel souligne le rôle de l'écriture : « L'évènement de lecture s'a/encre dans une écriture littéraire. C'est aussi par l'écriture qu'il devient évènement. »⁷⁶² Nathalie Rannou⁷⁶³ souligne ses répercussions sur la vie sensible du lecteur et, elle le relie à l'évènement biographique, en soulignant sa valeur « transformatrice » pour le sujet, définitivement marqué : « l'évènement devient ici intransitif, épreuve du sujet. Il est fiché dans le sensible et marque la temporalité subjective ». La chercheuse prend appui sur la réflexion formulée par Jean-François Lyotard dans les lignes suivantes :

Ce qui fait évènement dans la rencontre d'un mot, d'une odeur, d'un lieu, d'un livre, d'un visage, n'est pas sa nouveauté comparée à d'autres « évènements ». C'est qu'il a valeur d'initiation en lui-même. On ne le sait que plus tard. Il a ouvert une plaie dans la sensibilité. On le sait parce qu'elle s'est ouverte depuis et se rouvrira, scandant une temporalité secrète, peut-être inaperçue. Cette plaie a fait entrer dans un monde inconnu, mais sans jamais le faire connaître. L'initiation n'initie à rien, elle commence. ⁷⁶⁴

Nathalie Rannou souligne combien la lecture évènement « s'accompagne d'une reconfiguration du monde du lecteur, elle relie le sujet au réel ».

Ce sont tous ces traits caractéristiques qui font de l'interrogation éthique un évènement de lecture : bouleversement, brèche ouverte dans la sensibilité et dans la pensée, ébranlement des certitudes et des préjugés, amorce d'une transformation de soi dans une approche nouvelle du réel.

1.4 Comment mettre le sujet lecteur sur la voie d'un positionnement éthique à l'école ?

Remarquons tout d'abord que la question de la construction morale de l'élève fait partie d'une sorte d'implicite, que ce soit dans l'enseignement du Français, ou dans celui de l'Histoire. C'est une finalité qui semble aller de soi, essentielle dans son affirmation

⁷⁶¹ *Ibid.*

⁷⁶² *Ibid.*, c'est Annie Rouxel qui souligne.

⁷⁶³ Rannou N., *Le lecteur et son poème, Lire en poésie, expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, Thèse citée, p. 500 et suivantes.

⁷⁶⁴ Lyotard J.-F., *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Galilée, 1986, p. 142, cité par Nathalie Rannou, thèse de doctorat, page 500 et suivantes.

réitérée par les textes officiels, mais périphérique dans sa prise en compte didactique. Cette transmission de valeurs comme allant de soi est liée à la place de l'École française dans le cadre de la République : Condorcet place l'instruction comme fondement du système républicain. Pour que le citoyen fasse des choix éclairés, il faut qu'il soit instruit.

Dans la réalité actuelle, on a l'impression que prévaut l'idée que « cela va se faire tout seul ». À moins qu'on ne veuille poser clairement la dimension éminemment politique de la littérature ? L'école transmet des valeurs humanistes⁷⁶⁵, certes. Quand l'enseignant peut-il considérer que sa mission est accomplie ? À quel moment la transmission doit-elle s'éclipser pour laisser place à la liberté de conscience de l'élève ? La question peut se poser dans des termes tout à fait concrets et certainement candides : à quel moment de la transmission de telle œuvre littéraire, porteuse par exemple de valeurs de tolérance, l'enseignant peut-il considérer qu'il a contribué à donner à l'élève, par la médiation de cette œuvre, tous les éléments possibles pour que ce dernier ait la liberté de réfléchir avant, par exemple, de choisir d'adhérer à tel ou tel parti politique ?

Les questions qui sous-tendent ce chapitre sont donc les suivantes : comment articuler la perception subjective de l'œuvre et sa réception objective dans la transmission d'une œuvre aux forts enjeux symboliques et humanistes, afin que l'élève ait la liberté d'accéder à un *positionnement éthique* ? Comment les recherches sur le sujet lecteur permettent-elles à l'élève de passer d'une *interrogation éthique* à un *positionnement éthique* ?

Quel peut être le rôle de l'enseignant pour favoriser cette construction ? En quoi son rôle rejoint-il ou s'écarte-t-il – par la médiation de l'œuvre d'art - de celui du professeur d'Histoire ?

1.5 Un exemple : lecture et étude de *Dora Bruder* de Patrick Modiano

Nous nous sommes posé les questions qui précèdent à l'orée d'un cours consacré au récit de Patrick Modiano, *Dora Bruder*. L'expérience présentée ici constitue donc la réponse partielle et subjective apportée à ces interrogations.

⁷⁶⁵ Par exemple dans les derniers programmes de lycée, la dimension éthique de la littérature est évoquée dans l'objet d'étude intitulé *La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours* : « L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition. On contribue ainsi à donner sens et substance à une formation véritablement humaniste. » Ministère de l'Éducation Nationale - Direction générale de l'enseignement scolaire - Programmes de français et de littérature - classes de seconde générale et technologique et de première générale - Page 7.

Patrick Modiano, on le sait, retrace le parcours de cette jeune fille juive dont il a connu l'existence en lisant un avis de recherche paru dans *Paris-Soir* en 1941, à la suite de l'une des fugues de l'adolescente ; tentant de reconstituer sa vie, dans le Paris de l'Occupation, l'écrivain lui rend hommage, et à travers elle, il rend hommage à toutes les victimes de la Shoah : Dora Bruder fut arrêtée, internée à Drancy puis déportée à Auschwitz. Le livre devient alors son tombeau littéraire. Mais, en même temps, il décrit ses propres recherches historiques pour élucider le destin de Dora, et la façon dont cette enquête lui permet de réfléchir à sa propre identité. Cette mise en abyme est particulièrement intéressante, puisque Modiano présente un écrivain-citoyen confronté à l'histoire et à ses blessures. Le lien de sympathie, au sens fort du terme, qu'il établit avec cette jeune fille, n'est pas le fruit d'une émotion ponctuelle : il est fondé sur une longue quête faite de lectures, de l'étude d'archives diverses, de marches et de démarches dans Paris. Enfin, Modiano écrit un texte dans lequel la vérité des faits est d'autant plus bouleversante qu'elle est mise en lumière par le travail de l'écriture, en l'occurrence une poétique de la sobriété, de la suggestion et de l'image. Les noms propres des victimes des rafles, les différents documents insérés dans la trame de ce récit magnifique prennent de ce fait une résonance particulière.

1.5.1 Quelle « ligne éthique⁷⁶⁶ » dans le récit de Modiano ?

Trois interrogations éthiques, s'entrecroisent sous la plume de l'écrivain, en des leitmotive que nous retrouvons dans plusieurs de ses récits.

La première est une interrogation face à l'histoire, et en particulier face à cette période de la Seconde Guerre mondiale qui ne cesse de tourmenter Patrick Modiano et de hanter toute son œuvre : comment appréhender et contribuer à porter cette période ? L'écrivain reflète le sentiment de responsabilité ressenti par de nombreux écrivains d'après-guerre, à l'égard de l'Occupation et de la collaboration de l'État français. Comme le souligne Bruno Blankeman, depuis son premier roman *La Place de l'étoile*, « l'écrivain accompagne ainsi autant qu'il accélère le retour d'un refoulé vichyssois ; il invente des récits qui évoquent selon des degrés de transposition romanesque fortement différenciés les séquelles de la guerre et leurs ondes de choc différées dans le temps »⁷⁶⁷.

L'incompréhension se mêle à d'autres impressions ou sentiments.

⁷⁶⁶ Expression de Bruno Blankemann, *Lire Modiano*, Colin, 2009, p. 107

⁷⁶⁷ *Ibid.*, p. 7.

Le romancier exprime par exemple un sentiment de vide :

Je me souviens que pour la première fois j'avais ressenti le vide que l'on éprouve devant ce qui a été détruit, rasé net⁷⁶⁸.

Un sentiment de reconnaissance :

D'autres, comme lui juste avant ma naissance, avaient épuisé toutes les peines, pour nous permettre de n'éprouver que de petits chagrins⁷⁶⁹.

Une interrogation devant l'absence de sens :

On se demande pourquoi la foudre les a frappés plutôt que d'autres⁷⁷⁰.

La réponse individuelle offerte à cette première question par Modiano est celle du savoir, de la connaissance précise des faits, présentés dans une sorte de dépouillement ; le récit est jalonné par des dates, des mentions de mesures administratives, des indications de lieux, et d'évènements ponctuels :

Ce dernier mois de l'année fut la période la plus noire, la plus étouffante que Paris ait connue depuis le début de l'Occupation. Les Allemands décrétèrent, du 8 au 14 décembre, le couvre-feu à partir de six heures du soir en représailles à deux attentats. Puis il y eut la rafle de sept cents Juifs français le 12 décembre ; le 15 décembre, l'amende de un milliard de francs imposée aux Juifs. Et le matin du même jour, les soixante-dix otages fusillés au mont Valérien⁷⁷¹.

L'écrivain offre de lui-même non seulement l'image d'un citoyen averti qui s'est approprié – au moyen d'ouvrages d'histoire qui affleurent en filigrane dans le récit sans être cités - la connaissance de cette période de l'Occupation. Mais il se présente également comme ce citoyen autorisé à combler les vides du micro-évènementiel historique par un long travail de reconstitution, ponctué par ses hypothèses, questions, déductions : « je suppose... », « j'ignore... », « je devine... », « je me demande... », « je doute que... », « longtemps je n'ai rien su... », « j'ai appris... ».

L'enquête objective se double d'une enquête subjective qui se caractérise par une observation attentive des lieux, aptes à révéler les secrets du passé, grâce au « don de voyance » qui, selon Modiano, caractérise le romancier :

On se dit que les lieux gardent une légère empreinte des personnes qui les ont habités. Empreinte : marque en creux ou en relief⁷⁷².

...je crois aux coïncidences et quelquefois à un don de voyance chez les romanciers [...] cela fait simplement partie du métier [...] toute cette tension, cette gymnastique cérébrale peut sans

⁷⁶⁸ *Dora Bruder, op. cit.*, p. 35

⁷⁶⁹ *Ibid.*, p. 99

⁷⁷⁰ *Ibid.*, p. 92.

⁷⁷¹ *Ibid.*, p. 55

⁷⁷² *Ibid.*, p. 28

doute provoquer à la longue de brèves intuitions « concernant des événements passés ou futurs », comme l'écrit le dictionnaire Larousse à la rubrique « Voyance »⁷⁷³.

La micro-reconstitution a une fonction : elle vient combler le vide laissé par l'engloutissement de « vies minuscules », happées par l'histoire.

De fait, se dessine une deuxième interrogation éthique : quel lien avec autrui, dans le temps comme dans l'espace ?

Le récit de Patrick Modiano résonne d'une attention portée à la vie humaine prise dans sa singularité, dans son unicité, aussi humble et anonyme soit-elle. Dora et ses parents représentent aussi tous les oubliés de l'histoire :

Ce sont des personnes qui laissent peu de traces derrière elles. Presque des anonymes [...] ce que l'on sait d'elles se résume souvent à une simple adresse. Et cette précision topographique contraste avec ce que l'on ignorera pour toujours de leur vie – ce blanc, ce bloc d'inconnu et de silence⁷⁷⁴.

Ce récit – parmi d'autres- nous laisse entendre le fracas d'une terrible rencontre : d'un côté une vie individuelle aspirant au bonheur - bonheur suggéré par exemple par la description de photographies, instants de vie fugitifs volés à la barbarie :

Une photo plus ancienne de Dora seule, à neuf ou dix ans. On dirait qu'elle est sur un toit, juste dans un rayon de soleil, avec de l'ombre tout autour. [...] Ces ombres et ces taches de soleil sont celles d'un jour d'été.⁷⁷⁵

Et de l'autre côté, un « engrenage »⁷⁷⁶ implacable qui s'attache justement à gommer la singularité de l'individu :

On vous classe dans des catégories bizarres dont vous n'avez jamais entendu parler, et qui ne correspondent pas à ce que vous êtes réellement. On vous convoque. On vous interne. Vous aimeriez bien comprendre pourquoi.

L'écrivain construit, par-delà le temps, une relation avec Dora, fondée sur l'empathie et la sympathie, à laquelle il associe le lecteur. Ainsi en est-il, par exemple, lors de l'évocation de la fugue de l'adolescence :

Qu'est-ce qui nous décide à faire une fugue ? Je me souviens de la mienne le 18 janvier 1960, à une époque qui n'avait pas la noirceur de décembre 1941. Sur la route où je m'enfuyais, le long des hangars de l'aérodrome de Villacoublay, le seul point commun avec la fugue de Dora, c'était la saison : l'hiver. Hiver paisible, hiver de routine, sans commune mesure avec celui d'il y avait dix-huit ans. Mais il semble que ce qui vous pousse brusquement à la fugue, ce soit un jour de froid et de grisaille qui vous rend encore plus vive la solitude et vous fait sentir encore plus fort qu'un étai se resserre⁷⁷⁷.

⁷⁷³ *Ibid.*, p. 53

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 28

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 33

⁷⁷⁶ *Ibid.*, p. 110

⁷⁷⁷ *Ibid.*, p. 57, nous soulignons.

On observe ici la manière dont les pronoms personnels relie l'adolescente, l'écrivain et le lecteur dans la même communauté du « nous ». La sympathie éprouvée pour la jeune fille incite l'écrivain à s'interroger sur sa propre identité. On notera que si l'écrivain s'attache à sortir de l'oubli la frêle silhouette de Dora, il veille aussi à souligner la part de mystère qui s'attache à elle. Le « précieux secret » de ses fugues vaut aussi comme métonymie du mystère de sa vie, et lui confère, dans l'envoi du récit, d'autant plus de dignité. Cette attention à l'autre permet de prendre part à l'histoire et offre une meilleure compréhension de soi.

Enfin, se dessine une troisième interrogation éthique sur le rôle de l'écriture littéraire. Dès le début du récit, Modiano oppose l'obscurité de l'oubli à la lumière de la mémoire, à laquelle l'écriture permet d'accéder : « Il faut longtemps pour que ressurgisse à la lumière ce qui a été effacé⁷⁷⁸ », note-t-il. Il oppose les « sentinelles de l'oubli », « chargées de garder un secret honteux »⁷⁷⁹ aux « gardiens de la mémoire ». Ce gardien pourrait être l'écrivain, mais également le lecteur, qui lit à son tour les lettres de supplications adressées en vain au préfet de police :

Ceux à qui elles étaient adressées n'ont pas voulu en tenir compte et maintenant, c'est nous, qui n'étions pas encore nés à cette époque, qui en sommes les destinataires et les gardiens⁷⁸⁰.

Le romancier, en prenant son lecteur à témoin du sentiment de solitude qui accompagne sa démarche ne cesse de l'y associer :

J'ai l'impression d'être tout seul à faire le lien entre le Paris de ce temps-là et celui d'aujourd'hui, le seul à me souvenir de tous ces détails [...] ⁷⁸¹.

En écrivant ce livre, je lance des appels, comme des signaux de phare dont je doute malheureusement qu'ils puissent éclairer la nuit. Mais j'espère toujours⁷⁸².

Sobriété, silences, ellipses : dans cette œuvre émouvante, l'essentiel est à écouter et à méditer entre les lignes.

1.5.2 Quelle appropriation d'ordre éthique attendre de ce récit ?

Le lecteur peut, certes, s'approprier des connaissances littéraires sur cette œuvre : ce récit moderne, au statut générique plutôt complexe et incertain, exprime la quête identitaire d'un écrivain représentatif d'une génération confrontée à la perte du sens de

⁷⁷⁸ *Ibid.*, p. 13

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p. 16

⁷⁸⁰ *Ibid.*, p. 84

⁷⁸¹ *Ibid.*, p. 50

⁷⁸² *Ibid.*, p. 42

l'histoire⁷⁸³. Ces connaissances littéraires se conjuguent à la connaissance de faits historiques précis, nettement évoqués par Modiano : persécutions pendant l'Occupation, conditions des arrestations et des internements provisoires en France (vie dans la prison des Tourelles ou dans le camp de transit de Drancy), rôle joué par les autorités françaises dans la politique d'extermination des Juifs conçue par les nazis. Cette appréhension objective de l'œuvre entrecroise son appropriation subjective : en fonction des intérêts qui sont les siens, le lecteur pourra par exemple garder en mémoire l'image d'une jeune fille en fuite, celle, récurrente de « l'étau qui se resserre », les déambulations parisiennes du narrateur, guettant les « échos » de vies détruites, les « blancs » qui parcourent le texte, l'émotion générée par le silence qui suit le départ de Dora, et qui scelle le livre-tombeau de la jeune fille :

Tous les deux, le père et la fille, quittèrent Drancy le 18 septembre, avec mille autres hommes et femmes, dans un convoi pour Auschwitz.⁷⁸⁴

Ou le retentissement des dernières lignes du récit :

J'ignorerai toujours à quoi elle passait ses journées, où elle se cachait, en compagnie de qui elle se trouvait pendant les mois d'hiver de sa première fugue et au cours des quelques semaines de printemps où elle s'est échappée à nouveau. C'est là son secret. Un pauvre et précieux secret que les bourreaux, les ordonnances, les autorités dites d'occupation, le Dépôt, les casernes, les camps, l'histoire, le temps – tout ce qui vous souille et vous détruit – n'auront pas pu lui voler⁷⁸⁵.

À la croisée de ces deux types d'approches, faites de participation et de distanciation, peut se construire pour chaque lecteur une appropriation éthique et philosophique du texte de Modiano, qui en ferait l'élément d'une réflexion sur l'altérité, sur les notions d'humanité et de « crime contre l'humanité », sur le rapport de chaque individu à l'histoire, et sur les enjeux de l'écriture littéraire dans la restitution du passé. Pourquoi cette mémoire nous paraît-elle être à la croisée des deux autres ? Parce qu'elle se construit à la fois sur nos émotions singulières (sympathie et empathie pour le sort de Dora, indignation, révolte ...) et sur la connaissance objective de la réalité et de la spécificité⁷⁸⁶ de la Shoah. C'est la connaissance historique qui nous fait prendre conscience du caractère éminemment tragique du destin de Dora et accroît d'autant

⁷⁸³ Voir Carlat Dominique, « Croisement de l'histoire et de l'intimité dans la littérature du XX^e siècle », *Histoire et littérature, Regards croisés : enseignement et épistémologie*, colloque du 26-28 mai 2011, Ifé, http://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/croisements_de_l_histoire_et_de_l_intimite_dans_la_litterature_du_XXe_siecle.7725

⁷⁸⁴ Modiano P., *Dora Bruder*, *ibid.*, p. 144

⁷⁸⁵ *Ibid.*, p. 145.

⁷⁸⁶ « L'une des spécificités de la Shoah tient à la volonté d'éradiquer une portion de l'humanité qu'on a décrétee en trop sur la terre. Mais à travers sa disparition programmée, c'est la notion d'humanité qui est détruite dès lors que le verdict prononcé contre une partie des hommes peut être étendu demain à n'importe quelle autre fraction de l'espèce humaine ». Bensoussan, G., *Auschwitz en héritage, D'un bon usage de la mémoire*, éd. Mille et une nuits, 2006, p. 121

notre émotion. C'est notre émotion de lecteur qui nous permet de voir en elle un semblable – « au sens où autrui est mon semblable dans le genre humain »⁷⁸⁷ et de percevoir en quoi, en elle, toute l'humanité a été bafouée. « Plus nous expliquons historiquement, plus nous sommes indignés ; plus nous sommes frappés par l'horreur, plus nous cherchons à comprendre »⁷⁸⁸, note Paul Ricœur . Nous sommes bien dans du « tissé ensemble » et dans un mouvement spiralaire plus que linéaire, qui conjugue émotion et raison.

1.6 La question de la réception affective de l'élève dans l'enseignement de l'histoire

1.6.1 La place de l'émotion dans l'enseignement de l'histoire

Qu'en est-il, dans l'enseignement de l'histoire, de cette part sensible, affective, émotionnelle de l'élève sujet, qui peut éprouver des réactions personnelles et singulières lors de l'appropriation de connaissances historiques ? L'objet d'étude et les finalités de cet enseignement ne sont pas les mêmes que pour le français, et pourtant les émotions de l'élève sont nécessairement sollicitées lors du cours d'histoire⁷⁸⁹.

L'élève réagit personnellement aux faits qui lui sont présentés : il s'étonne, compatit, sympathise, admire, établit des liens avec sa propre vie, rêve, s'indigne et sans doute s'identifie à certains acteurs de l'histoire. Par ailleurs, il s'approprie la connaissance du passé par le biais du récit, qui sélectionne, met en perspective, reconstruit et élabore. Si le récit est, contrairement au récit littéraire, un moyen, plus qu'une fin, il n'en use pas moins de la fonction impressive du langage et des ressources de la rhétorique. L'activité fictionnalisante du lecteur de récit d'histoire est certainement tout aussi intense que celle du lecteur de littérature : le lecteur éprouve des émotions, des sentiments, visualise des scènes, juge, se projette dans ce qui est raconté, etc. L'élaboration de ce récit comme construction a souvent donné lieu, on le sait, à de nombreux débats dans l'enseignement de l'histoire, notamment en ce qui concerne le récit présenté par les manuels scolaires.

Enfin, l'émotion est inhérente à la transmission de connaissances, notamment sur des sujets sensibles. Comme le souligne Sophie Ernst, à propos de l'enseignement de la Shoah, la transmission est une « relation de sujet à sujet, témoignage du sens qu'a la

⁷⁸⁷ *Ibid.*, p. 171

⁷⁸⁸ Ricœur, Paul, *Temps et récit*, 3, *Le temps raconté*, essais, points, 1985, p. 341.

⁷⁸⁹ Lucas Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire*, Manuels et enseignement depuis 1902, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact histoire »

connaissance pour une conscience ». La chercheuse ajoute : « Que transmet l'enseignant ? De quoi est-il garant dans l'échange ? Que faire de l'émotion ? Quelles limites l'enseignant doit-il se donner pour que l'émotion suscitée ne soit pas violence ? »⁷⁹⁰. L'élève est donc bien, en histoire comme en français, un sujet qui ne se contente pas d'enregistrer passivement des informations, mais se les approprie de façon personnelle, certes rationnelle, mais en les laissant aussi entrer en résonance avec sa propre sensibilité. Si la question, à notre connaissance, n'est pas abordée de cette manière dans la didactique de l'histoire, il nous semble que cette part affective et sensible de l'élève est très présente dans l'interrogation sur l'enseignement de l'histoire, et que sa place a évolué en fonction des finalités dévolues à cet enseignement, même si, à la différence du français, elle est plus considérée comme un moyen que comme une fin. L'étude d'un récit historique par exemple n'aura pas pour objectif de développer l'imaginaire de l'élève : l'imagination en revanche sera mise au service d'une meilleure compréhension de l'évènement raconté.

1.6.2 La place de l'émotion dans une perspective historique

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'émotion est présente dans l'enseignement de l'histoire, dans les sentiments d'exaltation et d'admiration que le « roman national » cherche à produire sur les élèves. Comme le soulignent C. Bonafoux, L. De Cock-Pierremont et B. Falaize, l'enseignement de l'histoire est d'abord une « propédeutique à la morale », puis, à partir du Second Empire, « une école du patriotisme »⁷⁹¹. On octroie à cet enseignement un rôle supplémentaire durant la III^e République : l'histoire concourt à former des citoyens, grâce à l'apprentissage de méthodes et des habitudes de pensée favorisées par l'acquisition de connaissances historiques. Si l'élève est invité à donner une adhésion passive au « roman national » qui lui est enseigné, c'est pour qu'il entretienne un rapport « charnel »⁷⁹² avec le passé glorieux de son pays : si l'enseignement de l'histoire « ne doit laisser dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots et des dates...autant vaut donner plus de temps à la grammaire⁷⁹³ », écrit E. Lavis. Les sentiments, les émotions de l'élève sont donc bien sollicités et vont dans le

⁷⁹⁰ *op. cit.*, p. 137.

⁷⁹¹ Bonafoux Corinne, De Cock-Pierremont Laurence, Falaize Benoit, *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République, quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, coll. « débats d'école », 2007, p. 36

⁷⁹² *Ibid.*, p. 38.

⁷⁹³ Lavis, E., « L'Enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », *Questions de l'Enseignement National*, 1885, cité par Bonafoux et alii, *op. cit.*, p. 38.

sens d'une célébration de la mémoire collective. Malgré des critiques, cet enseignement à visée éducatrice perdurera jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, tant que l'histoire est perçue comme une marche de l'Humanité vers le progrès⁷⁹⁴.

A la Libération, l'efficacité morale et civique de l'enseignement de l'histoire est partiellement mise en cause, et cet enseignement se tourne vers un idéal de paix⁷⁹⁵. Progressivement, l'enseignement de l'histoire va perdre sa visée morale, au profit de la construction d'un esprit critique chez l'élève. Cet objectif apparaît nettement entre les années soixante-dix et quatre-vingt⁷⁹⁶, alors que la société française est aux prises avec l'émergence de la diversité, et que l'École, connaissant démocratisation et massification, se heurte, dans plusieurs disciplines dont l'histoire et le français, à une crise didactique. La volonté de développer l'esprit critique de l'élève est notamment exprimée par Michèle Perrot, lors d'un colloque consacré à l'histoire et à son enseignement en 1984 : « Contre une histoire idéologique, finalisée, une histoire de l'État, une histoire politique au premier degré, je plaiderai pour une histoire qui arme l'individu contre toutes les manipulations possibles et fasse des citoyens critiques et non des sujets »⁷⁹⁷. Parallèlement est réaffirmé un « universel républicain rassembleur et fédérateur⁷⁹⁸. Dans les années quatre-vingt à quatre-vingt-dix du XX^e siècle, l'émotion ressurgit de façon très vive à l'école – comme on le verra ci-dessous – avec la place prise par l'enseignement des sujets sensibles, dont celui de la Shoah. Elle reste néanmoins subordonnée à la construction d'un esprit critique.

Dans les travaux récents des chercheurs en didactique de l'histoire, il nous semble qu'est privilégiée une attitude « constructiviste » de l'élève. F. Audigier et *alii* distinguent une conception réaliste de l'histoire, qui se définit par une « perception objective, linéaire et déterministe du passé tel qu'il fut », et une conception constructiviste qui « traduit la prise en compte de la fabrique de l'histoire en tant que processus interprétatif »⁷⁹⁹. Par cette prise de conscience de l'histoire comme processus, par « l'intelligence de la complexité »⁸⁰⁰, l'élève devient alors un acteur de l'histoire et de son écriture. Cette position d'un élève à même de réfléchir non seulement aux

⁷⁹⁴ *Ibid.*, p. 47.

⁷⁹⁵ *Ibid.*, p. 48

⁷⁹⁶ *Ibid.*, p. 53

⁷⁹⁷ Perrot, M., *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Paris, CNDP, 1985, pp. 5-10.

⁷⁹⁸ Bonafoux et al., *op. cit.*, p. 62.

⁷⁹⁹ Audigier F., Fink N., Haerberli Ph., Hammer R., Heimberg Ch., *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. Genève : ERDESS et IFMES, 2004.

⁸⁰⁰ Bonafoux et al., *op. cit.*, p. 134.

évènements mais à leur écriture, va de pair avec l'idée d'un élève responsable, qui doit ainsi trouver sa place en tant que citoyen éclairé et actif. La didacticienne de l'histoire Nicole Tutiaux-Guillon développe l'idée d'un « nouveau paradigme pédagogique », de nature « constructiviste critique » qui engagerait l'élève à participer au débat public :

Ce nouveau paradigme associe pluralité des identités, citoyenneté critique, l'universalité/ savoirs ouverts, construits, pluriels/différenciation, interaction, recherche, débat⁸⁰¹.

Il nous semble donc que l'élève qui se profile alors dans l'enseignement de l'histoire est un élève qui aurait à la fois l'esprit critique et l'aptitude à sympathiser avec les acteurs de l'histoire, à les percevoir aussi dans leur humanité : un citoyen responsable.

1.6.3 La place de l'émotion dans le débat entre mémoire et histoire

Soulignant que les questions de la mémoire ont toujours été un objet de réflexion entre historiens et professeurs d'histoire, C. Bonafoux, L. De Cock-Pierrepoint et B. Falaize ajoutent : « Penser l'histoire sans la mémoire, envisager la mémoire sans l'histoire a non seulement toujours relevé du projet impossible mais, plus encore, a toujours été aux antipodes du projet républicain et des finalités dévolues à l'histoire scolaire »⁸⁰². Cependant la question de l'implication affective des élèves se pose avec acuité dans le débat mémoire / histoire, lors de l'enseignement des sujets dits sensibles. La mémoire « veut sauver du passé dans un souci de justice, de réhabilitation, voire de revendication, de réparation là où l'histoire cherche à comprendre la globalité d'une société à un moment donné en s'abstenant de jugement moral »⁸⁰³, notent C. Bonafoux *et alii*. Elle est, on le sait, du côté de l'émotion, des sentiments, du témoignage individuel, tandis que l'histoire est du côté de l'appréhension d'ensemble, de l'explication, de la rationalité et de l'objectivité des faits.

Cette question de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire fait une entrée décisive à l'école dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix du XX^e, avec l'introduction de sujets sensibles. On ne retiendra ici que l'enseignement de la Shoah, qui en constitue le représentant le plus fort. La place nouvelle accordée à la mémoire de la Shoah à l'école est le résultat de plusieurs évolutions : elle tient tout d'abord à l'évolution du travail des historiens, et notamment de celui de l'historien américain

⁸⁰¹ Tutiaux-Guillon, « L'enseignement des QSV (questions socialement vives) en histoire-géographie, éducation civique », in Legardez A., Simmoneaux L., Astolfi J-P, *L'École à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, ESF éditeur, 2006, p. 133.

⁸⁰² Bonafoux *et al.*, *op. cit.* p. 51

⁸⁰³ *Ibid.*, p. 13

Robert Praxton, qui publie en 1972 *La France de Vichy*⁸⁰⁴, et remet en question l'innocence affichée des autorités françaises dans la déportation des Juifs. Parallèlement, la parole des rescapés, pendant longtemps ignorée, se libère progressivement⁸⁰⁵. On va alors prendre conscience, non seulement de la spécificité de la Shoah, mais aussi du rôle joué par l'Etat français, rôle ensuite reconnu par la France en 1995, lors du discours du Président de la République à l'occasion de la commémoration de la Rafle du Vel'd'Hiv. Tous ces travaux, qui progressivement imprègnent la sphère scolaire, vont aussi souligner les « manques » et les « absences »⁸⁰⁶ de l'Ecole dans la présentation du second conflit mondial qui jusqu'alors a été faite aux élèves.

Parallèlement, le rôle du témoignage évolue. Annette Wierviorka a bien montré, dans *L'Ere du témoin*, la manière dont le procès Eichmann, en 1961, contraste, dans la place qu'il laisse au témoignage oral, avec le procès de Nuremberg en 1945 et 1946, qui avait pris appui essentiellement sur des archives écrites. Par ailleurs, tandis que la parole des rescapés et de leurs descendants se fait entendre, les progrès techniques pour l'enregistrement des témoignages favorisent leur diffusion, tandis qu'un engouement pour l'expérience vécue par les individus gagne la société tout entière.

Cependant, la place grandissante de la mémoire n'a pas eu pour seule finalité de rendre justice à des victimes oubliées. Corinne Bonafoux et *alii* expliquent bien la façon dont la mémoire à l'Ecole est aussi venue, dans les années quatre-vingt, répondre à une « triple crise »⁸⁰⁷ : crise didactique, crise sociale liée à l'émergence de la diversité, crise « existentielle » des enseignants et des historiens qui ont l'impression que les élèves ne savent plus rien. Ces trois chercheurs soulignent la manière dont la mémoire est devenue un élément de réponse à cette crise.

Les héros glorieux du passé, ceux sur lesquels l'adhésion de tous était recherchée ont fait long feu. Les victimes du génocide, rehaussées au rang d'un héroïsme qui ne se dit pas, viennent paradoxalement permettre la remise en cohérence d'une histoire nationale scolaire en plein désarroi.⁸⁰⁸

Sous l'influence des travaux de Pierre Nora⁸⁰⁹, trois « piliers » vont permettre dans les années quatre-vingt-dix de reconstruire le récit scolaire (notamment dans les

⁸⁰⁴ La traduction française date de 1973.

⁸⁰⁵ Selon un processus en trois phases (refoulement, émergence, hypermnésie) précisément décrit par Henry Rousso, *Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Le Seuil, 1987, 2^{ème} éd., 1990.

⁸⁰⁶ *Ibid.*, p. 67

⁸⁰⁷ *Ibid.*, p. 53

⁸⁰⁸ *Ibid.*, p. 68.

⁸⁰⁹ Nora, P., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1986 & 1992

programmes de 1995) : la mémoire, le patrimoine et l'identité⁸¹⁰. Le patrimoine, conçu comme un héritage commun, inaltérable, fédérateur, va tenter de résoudre la crise d'identité nationale, tandis que les exclus trouvent leur place grâce à cette mémoire douloureuse exacerbée :

L'affectif refait surface, mais change de nature. Puisque les grands événements et/ou héros historiques n'inspirent plus l'admiration préalable au sentiment d'appartenance collective, la mémoire se chargera de mobiliser les registres aussi variés que l'empathie, la célébration ou les remords ; autant de sentiments qui fabriquent racine, attachement, tout en ouvrant une prise de parole des dominés.⁸¹¹

Alors même que l'injonction au « devoir de mémoire » gagne de très nombreuses pratiques de classes et envahit toute la sphère médiatique et publique, plusieurs historiens dénoncent très vite les risques de dérive. Certains, dont F. Hartog dénoncent les méfaits du « présentisme »⁸¹² : la tentation de lire le passé à la lumière du présent, de ses incertitudes et problèmes, ou encore de « chercher dans le passé une explication, un point de focalisation à un sentiment d'injustice et d'oppression actuel⁸¹³ » et d'assouvir des besoins affectifs ou identitaires. On connaît également les enjeux politiques qui peuvent se mêler à une exaltation de la mémoire et à l'instauration de « lois mémorielles ». Dès 1998, Annette Wieviorka, dans *L'Ere du témoin*⁸¹⁴, rappelle le rôle mais aussi les limites du témoignage :

Le témoignage s'adresse au cœur, et non à la raison. Il suscite la compassion, la pitié, l'indignation, la révolte même parfois. Celui qui témoigne signe avec celui qui reçoit le témoignage un « pacte compassionnel » [...]

A. Wieviorka souligne le « malaise » que l'usage excessif du témoignage suscite chez l'historien. Lui aussi bouleversé par les « récits de souffrance », il « sent bien que cette juxtaposition d'histoires n'est pas un récit historique, et que, en quelque sorte, elle l'annule ».

Comment construire un discours historique cohérent s'il est constamment opposé à une autre vérité, qui est celle de la mémoire individuelle ? Comment inciter à réfléchir, à penser, être rigoureux, quand les sentiments et les émotions envahissent la scène publique ?⁸¹⁵

La critique la plus sévère vient peut-être de Georges Bensoussan :

⁸¹⁰ *Ibid.*, p. 62

⁸¹¹ *Ibid.*, p. 63

⁸¹² Hartog, F., *Régimes d'historicité, présentisme et expérience du temps*, Seuil, 2003.

⁸¹³ Bonafoux et alii, *op. cit.*, p. 17

⁸¹⁴ Wieviorka A., *L'Ere du témoin*, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 1998, p. 179

⁸¹⁵ *Ibid.*, p. 180.

Il y a parfois, chez ceux qui se complaisent dans le récit poignant, une sorte de jubilation des larmes, comme une pornographie du chagrin qui aime à se donner à voir. Cet « intérêt manifesté par les élèves » dont nous parlent nombre de pédagogues et « l'émotion » dont ils font état ne nous protègent de rien⁸¹⁶.

Et l'historien d'en appeler à un « devoir de raison » :

L'éloge du refus et de la conscience dans les temps difficiles nous aide à endiguer le flux montant du consensus et du « penser grégaire ». Il faut opposer la réflexion au réflexe, et la pensée à l'émotion, laquelle fait le lit des violences collectives et des exclusions consensuelles⁸¹⁷.

1.6.4 Propositions didactiques récentes pour l'enseignement de l'histoire

Cependant, malgré toutes ces critiques adressées à la mémoire, et surtout à l'émotion qui l'accompagne, celle-ci reste bien une question posée tant à la didactique de l'histoire qu'à la didactique de la littérature : « Comment articuler ce qui ressort de l'émotion et de la nécessaire transmission d'un savoir ? » se demandent notamment les auteurs de *Mémoires et histoire à l'École de la République*. Les émotions de l'élève contribuent à son intérêt pour le récit d'Histoire, à son empathie pour les victimes. Elles lui permettent aussi d'actualiser ce qu'il apprend, de tirer des leçons pour le Présent. La question de la mémoire se pose donc avec force dans l'enseignement des sujets très sensibles et douloureux comme celui de la Shoah, ainsi que le remarque Sophie Ernst :

Comment rendre raison objectivement des enchaînements de causes et effets, des chiffres et des processus, comment analyser et décrire sans trahir le sentiment d'humanité et d'empathie ? Qu'est-ce qui fait sens, par rapport à quelle expérience ? Quel lien se tisse entre l'émotion, que toutes sortes de pédagogies mobilisent, et l'action à laquelle convie l'indignation ou le dégoût ?⁸¹⁸

Sophie Ernst présente ensuite les deux pédagogies antagonistes pour la transmission de la Shoah, soulignant leur nécessaire complémentarité :

D'un côté, l'appel à ressentir la détresse, le recours à l'émotion, le « comme si vous y étiez », le prétendu « passage de relais » sous forme de passage de traumatisme, toute une pédagogie de l'identification à la victime [...] D'un autre côté, néanmoins, on sent bien qu'un certain type d'enseignement, « comme si vous n'y étiez pas » et comme si l'objectivité scientifique consistait à se rendre indifférent à cela qu'on observe, pose aussi problème : et cela pose d'autant plus problème que le génocide s'est accompli, en partie, en utilisant cette forme de détachement fonctionnel du spécialiste technique⁸¹⁹.

⁸¹⁶ Bensoussan G., *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Mille et une nuits, 1998, nouvelle édition revue et augmentée 2006, p. 159.

⁸¹⁷ *Ibid.*, p. 158.

⁸¹⁸ Ernst, S., « Trois ordres de difficultés à maîtriser pour les enseignants », *Quand les mémoires déstabilisent l'école, mémoire de la Shoah et enseignement*, INRP, coll. « Education, histoire, mémoire », 2008, p. 137.

⁸¹⁹ *Ibid.*, p. 137.

Il semble cependant que, dans les pratiques scolaires, l'équilibre soit difficile à trouver :

Pour atteindre cet équilibre sans cesse évoqué entre histoire et mémoire, entre émotion et raison, entre expérience sensible et science, les enseignants interrogés amorcent le plus souvent des démarches sensibles spécifiques [...] et investissent le passé d'une charge symbolique et émotionnelle particulière⁸²⁰.

Comment parvenir à une « coexistence harmonieuse entre mémoire et histoire »⁸²¹ ? Dans la description de dispositifs didactiques récents, il nous semble que l'élève est invité à adopter une attitude surplombante, qui permettrait de résoudre de façon dialectique la tension entre émotion et raison, mémoire et histoire, en s'interrogeant sur leurs liens et leur complémentarité, et aussi sur les ressorts de l'écriture historique. Nadine Fink, chercheuse en didactique de l'histoire, présente, par exemple, une expérience menée en Suisse : entre 1998 et 2001, l'association Archimob a réalisé 555 témoignages filmés avec des personnes racontant leurs souvenirs de la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. De ces témoignages est tirée une exposition intitulée « L'histoire, c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse. 1939-1945 » qui a circulé en Suisse de 2004 à 2007. « Elle vise à transmettre une mémoire collective suisse sur la Seconde Guerre mondiale en mettant l'accent sur les différentes facettes qui la composent », souligne la chercheuse, qui étudie le travail pédagogique proposé alors au public scolaire : il s'agit de permettre à ce dernier de « mettre à distance le clivage simplificateur entre témoins et historiens », d'aborder la « spécificité des témoignages singuliers et leur contribution à l'écriture de l'histoire »⁸²². Les trois auteurs de *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République* proposent des pistes pédagogiques qui vont dans le même sens : par exemple, la rencontre avec un témoin peut être préparée en amont avec les élèves, en leur « montrant comment les deux (mémoire/histoire) interagissent dans le souvenir, et en se posant la question du sens porté par un souvenir, sans pour autant délégitimer la parole du témoin »⁸²³. Une autre proposition est de développer « la pédagogie du débat », pour « prouver que la nature intrinsèque d'un fait repose sur une mise en jeu de tensions, et que tenter de résoudre ces tensions, c'est dénaturer ce

⁸²⁰ Bonafoux *et alii*, *op. cit.*, p. 90.

⁸²¹ Bonafoux *et alii*, *op. cit.*, p. 134.

⁸²² Fink, N., « Histoire et Mémoire, de l'approche théorique à la perspective didactique », communication lors du colloque HGEC, Valenciennes, 2007, consultable à l'adresse suivante : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/fink.pdf

⁸²³ Bonafoux *et alii*, *op. cit.*, p. 141

même fait »⁸²⁴. Ils présentent une autre expérience qui consiste à « mettre les élèves au centre de l'opération historique, en leur proposant des sources parfois contradictoires, et en leur demandant de procéder à leur propre montage »⁸²⁵. Cela leur permet de mesurer combien « la mise en cohérence implique une interprétation des faits »⁸²⁶. Nicole Lantier et Nicole Allieu-Mary recensent elles aussi un éventail d'expériences didactiques ⁸²⁷ qui vont dans le même sens, et dont certaines font travailler des compétences propres à la fois au français et à l'histoire, notamment l'une d'elle consistant à exercer « les élèves à mobiliser une sorte de méta-connaissance des critères du récit historique » et de « travailler toutes les étapes de son écriture ».

Ce rapide détour par la didactique de l'histoire nous a permis de faire apparaître plusieurs interrogations communes dans la transmission de valeurs morales.

Dans ces deux disciplines se pose tout d'abord la question de la place à laisser à l'émotion. L'émotion de l'élève peut être envisagée comme un levier pour accéder à une vérité humaine, notamment par l'empathie. Elle concentre en elle toutes les temporalités : l'émotion projette le sujet dans un autre espace et un autre temps, tout en le ramenant dans le moment présent où il ressent l'émotion dans son corps, et s'identifie à d'autres que lui. C'est en ce sens que l'émotion peut déboucher sur une réflexion pour le présent. Elle accompagne la construction de l'identité de l'élève dans son rapport à l'histoire et dans son rapport aux autres. L'enseignant est souvent tiraillé entre sa volonté de laisser l'élève libre d'éprouver toutes les émotions qu'il veut, ou de ne pas éprouver d'émotion du tout, et son souhait de voir naître en lui une « émotion juste », comme on parlerait d'une « note juste » en musique, une émotion féconde à partir de laquelle la sympathie pour les victimes et la réflexion seraient possibles.

La deuxième interrogation repose sur la manière dont l'enseignant lui-même doit présenter les faits historiques aux élèves, de telle sorte qu'ils puissent construire librement leur pensée critique et éthique. En français comme en histoire, on est passé d'un enseignement transmettant des valeurs morales de façon dirigiste à un enseignement favorisant la liberté de pensée à l'élève : cet enseignement repose

⁸²⁴ *ibid.*, p. 142

⁸²⁵ *ibid.*, p. 143

⁸²⁶ *ibid.*, p. 143.

⁸²⁷ Lantier N. et Allieu-Mary, *Revue française de pédagogie* n°162, « La didactique de l'histoire » (note de synthèse), janvier-mars 2008, p. 95 à 131.

implicitement sur des valeurs républicaines « non négociables », mais il laisse l'élève construire lui-même sa réflexion. L'équilibre est sans doute difficile à trouver entre les deux pôles.

Le point commun très intéressant, nous semble-t-il, entre les expérimentations présentées *supra* issues de la didactique de l'histoire, et celles provenant des recherches sur le sujet lecteur, est le suivant : elles placent l'élève dans un positionnement subjectif qui l'implique et l'amène à avoir un rapport actif aux disciplines enseignées. Enfin, dans les deux disciplines se pose la question du regard réflexif suscité chez l'élève.

1.7 Spécificité de l'enseignement des Lettres : l'enseignant de Lettres par la médiation de l'œuvre d'art réconcilierait-il émotion et raison ?

1.7.1 Œuvre artistique et transmission de la mémoire

Dans le cadre de la transmission de la Shoah, l'œuvre d'art a d'abord été présentée par les rescapés de la déportation eux-mêmes, dans leurs témoignages, comme un moyen de supporter les camps, de survivre moralement. On peut notamment penser à ce que Primo Levi a pu en dire⁸²⁸ : dans *Si c'est un homme*, le rescapé raconte comment il a pu échapper pendant quelques minutes à l'enfer, en se récitant des vers de Dante :

C'est comme si moi aussi j'entendais ces paroles pour la première fois : comme une sonnerie de trompettes, comme la voix de Dieu. L'espace d'un instant, j'ai oublié qui je suis et où je suis⁸²⁹.

Puis, au lendemain de la guerre, l'œuvre d'art est apparue comme la seule voie pour retranscrire l'inracontable. On se souvient de la préface de *L'Espèce humaine*, dans laquelle Robert Antelme rappelle « la disproportion » entre ce que les rescapés ont vécu, et « le récit qu'il était possible d'en faire ». Confronté à ces « réalités qui font dire qu'elles dépassent l'imagination », il précise : « il était clair, désormais, que c'était seulement par le choix, c'est-à-dire encore par l'imagination que nous pouvions essayer d'en dire quelque chose »⁸³⁰. Ainsi, l'œuvre d'art littéraire, par la reconstruction et le choix qu'elle opère nécessairement, saurait peut-être faire imaginer l'inimaginable. Jorge Semprun quant à lui, donnera à l'œuvre d'art un rôle d'auxiliaire de l'histoire, beaucoup plus tard dans *L'Écriture ou la vie* :

[...] il y aura quantité de témoignages...ils vaudront ce que vaudra le regard du témoin, son acuité, sa perspicacité...Et puis il y aura des documents...plus tard, les historiens recueilleront,

⁸²⁸ Levi P., *Si c'est un homme*, traduit de l'italien par Martine Schruoffenegger, éd. Julliard, coll. « Pocket », [1958], 1990, p. 119 ou 143 par exemple.

⁸²⁹ *Ibid.*, p. 121

⁸³⁰ Antelme, R., *L'Espèce humaine*, coll. « Tel Gallimard », première publication 1947, p. 9.

rassembleront, analyseront les uns et les autres ; ils en feront des ouvrages savants... Tout y sera dit, consigné... Tout y sera vrai... sauf qu'il manquera l'essentielle vérité, à laquelle aucune reconstruction historique ne pourra jamais atteindre pour parfaite et omni-compréhensive qu'elle soit. [...]

L'autre genre de compréhension, la vérité essentielle de l'expérience, n'est pas transmissible... Ou plutôt, elle ne l'est que par l'écriture littéraire... Par l'artifice de l'œuvre d'art bien sûr !⁸³¹

L'œuvre littéraire est dans cette citation pleinement située du côté de la mémoire. Un point de vue intéressant, nous semble-t-il, est celui de Sylvie Brodziak : le récit littéraire permettrait le « bon oubli » :

Obéissant au principe de justesse, il est soupape de la mémoire rabâchée, gonflée, ressassée, il permet par le filtre de l'imaginaire d'alléger le pacte référentiel des historiens, des sociologues et des psychologues pour mieux abandonner tout ce qui empêche de vivre avec le passé et le présent⁸³².

Toutes ces raisons encouragent et légitiment le rôle du professeur de français dans ses choix de faire étudier à ses élèves des œuvres qui se donnent pour objectif de transmettre, entre autres mémoires, la mémoire des barbaries nazies. Et de fait, les enseignants d'Histoire paraissent très confiants dans les capacités du cours de Français à surmonter la tension entre émotion et raison :

Une discipline semble échapper tout à fait à la tension entre émotion et raison : les enseignants de lettres assument et beaucoup mieux semble-t-il, que les professeurs de philosophie ou d'histoire, la part inhérente d'émotion à l'abord de ces sujets difficiles du XX^e siècle. Par la littérature [...] les enseignants de lettres semblent parfaitement dans leur élément disciplinaire pour aborder ces questions douloureuses de l'histoire, n'esquivant ni ne se méfiant jamais de l'émotion, contrairement à beaucoup de collègues d'autres disciplines. Sans doute parce que dès que se noue la relation maître/élève à travers la lecture d'un texte, il y a prise en compte d'une parole singulière et début d'un récit. La littérature [...] sollicite chez l'élève dans le même mouvement intelligence, imagination, sensibilité⁸³³.

Mais cela se passe-t-il aussi facilement ?

1.7.2 Le statut très incertain de l'émotion dans le cours de français

Malgré la confiance témoignée par nos collègues d'Histoire, confiance qui nous honore, nous constatons souvent, dans les classes, ou lors des entretiens au moment du baccalauréat, que la voix de ces écrivains ne porte pas, et qu'il ne s'est rien « produit ». Comment se traduit ce *non évènement* ? Les élèves expriment soit de l'indifférence soit de la passivité : c'est le cas par exemple de cet adolescent de seconde, qui a lu *Si c'est un homme*, de Primo Levi, et qui commence un exposé destiné à la classe en disant : « c'était

⁸³¹ Semprun, J., *L'Écriture ou la Vie*, Gallimard, folio, [1994], 1996, p. 59

⁸³² Brodziak, S., *Enseigner la Shoah par la littérature. L'écriture fictionnelle du retour dans Le non de Klara de Soazig Aaron*, communication prononcée lors du colloque « Histoire Littérature, regards croisés », Lyon, mai 2011, article non publié.

⁸³³ Bonafoux C., *et al.*, *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux ? op. cit.*, p. 99

sympa, j'ai bien aimé, c'est un livre court, pas trop difficile, qui se lit facilement »⁸³⁴. Tout se passe comme si la lecture accomplie dans le cadre du cours de français le dispensait de relier la réalité évoquée par Primo Levi à la page d'histoire à laquelle elle renvoie. Il arrive aussi que les élèves expriment une hostilité manifeste : c'est le cas de Maxime, élève de seconde, qui déclare à propos de *Dora Bruder*, dont il vient de terminer la lecture : « Franchement, je ne vois pas du tout l'intérêt d'écrire des trucs pareils »⁸³⁵. Surpris par la sobriété de Modiano, l'élève, comme nombre de ses congénères au début de l'étude, déplore ce choix stylistique. L'hostilité des élèves est due parfois au fait qu'ils proviennent de familles dans lesquelles on parle beaucoup de questions éthiques et politiques. Elle vient aussi du phénomène de « saturation » décrit par plusieurs chercheurs⁸³⁶. Certains récits, comme *Un Secret* de Philippe Grimbert, semblent, au contraire, déclencher chez les lycéens des émotions très vives, mais débouchent rarement chez eux sur l'envie d'approfondir leur culture historique ou leur réflexion personnelle. L'œuvre est comme « aplatie », réduite à quelques épisodes marquants et aux relations entre les personnages, comme enfermée dans une clôture disciplinaire. Ces émotions de lecteur sont sincères, mais d'un avenir intérieur limité. Chez certains adolescents, on observe que le cloisonnement entre les disciplines français / histoire est tel que le lien entre les faits étudiés en Histoire et le contexte historique évoqué par l'œuvre littéraire étudiée en cours de Français ne va pas de soi. Dans ce cas, tout se passe comme si la matière « Français » rimait avec émotions, fiction, approximation, approche humaine et sensible d'individus singuliers (dont l'élève ne sait pas très bien s'ils ont, ou non, existé), tandis que la précision et la vérité des faits seraient du côté du cours d'Histoire. Interrogé par exemple sur les dernières pages du récit fictif alternant, comme on le sait, avec le récit autobiographique dans *W ou le souvenir d'enfance*, et décrivant en filigrane l'univers concentrationnaire, tel candidat à l'épreuve orale du baccalauréat de Français se montre incapable de relier l'œuvre de Perec à la Shoah, étudiée la même année pendant le cours d'histoire.

⁸³⁴ Anecdote rapportée par une enseignante de lettres de notre lycée.

⁸³⁵ Il nous semble que l'on a là un exemple de procès d'évaluation, tel que J.-L. Dufays a pu le décrire, interrompu à mi-parcours : l'élève possède une certaine connaissance de cette période de l'histoire, il s'attend à trouver un style littéraire stéréotypé générateur d'émotions fortes pour évoquer ce sujet douloureux, et il éprouve une grande frustration de lecture. Plutôt que de passer à une phase de distanciation, il interrompt sans autre forme de procès sa démarche évaluative : le récit de Modiano est donc déclaré « nul ».

⁸³⁶ Bonafoux C. *et alii.*, *op. cit.* p. 95

Nous nous heurtons donc, en classe de Français, à plusieurs écueils : à l'indifférence des élèves, au brouillage entre fiction littéraire et réalité historique, dû en partie au cloisonnement des disciplines, à une posture exclusivement compassionnelle adoptée par la majorité des élèves, qui ne relie pas leurs émotions à leur savoir historique, et parfois aussi à une incompréhension de la démarche adoptée par l'écrivain.

1.8 Choix didactiques

Ces quelques réflexions nous ont amenée aux choix didactiques suivants. Nous les présenterons ici de façon générale et, après avoir décrit l'expérience, nous expliquerons quels en ont été les prolongements méthodologiques.

1.8.1 La création d'un « évènement de lecture »

Comment faire pour que l'étude d'une œuvre littéraire aux forts enjeux humanistes ne reste pas un « non-évènement » en classe et qu'elle ne rebondisse pas sur un mur d'indifférence ? Pour qu'elle ne soit pas, sitôt étudiée, reléguée aux oubliettes de la mémoire ? Peut-on bouleverser les conditions habituelles de l'appropriation de l'œuvre dans le cadre scolaire ? C'est ce que nous avons tenté de faire pour susciter curiosité, implication et interrogation éthique. Pourtant, comme le remarque avec justesse Annie Rouxel, il semble difficile « d'orchestrer » un évènement de lecture :

Si l'évènement de lecture peut survenir en classe, il ne peut être orchestré parce qu'il relève de l'intime et qu'il est le fruit d'une coïncidence, d'une conjonction imprévisible entre une œuvre et la disposition d'un sujet.⁸³⁷

On retrouve les traits définitoires de l'évènement de lecture, présentés *supra*, sous la plume de Camille, élève de seconde en 2009-2010, se souvenant en fin d'année scolaire de sa rencontre avec le texte de Modiano, découvert deux mois auparavant :

Je me souviens du récit *Dora Bruder*, du style absolument magnifique qu'utilise Patrick Modiano. Chaque fait, chaque lieu sont décrits objectivement tels qu'ils sont. **Lorsque je l'ai commencé, je n'ai pu arrêter de le lire.** Lorsque j'ai relevé la tête, j'ai vu inscrit, à ma droite, sur mon livre de photographies « Préface de Patrick Modiano », je connaissais déjà ce nom, mais je n'avais jamais su où le retrouver ; lorsque j'ai fait cette découverte, j'ai ri, malgré le contenu du texte que je venais d'achever de lire. Je pense bientôt entamer d'autres romans de cet auteur car, grâce à son style d'écriture très sobre, **il a réussi à me faire entendre des faits qu'auparavant je ne supportais pas d'entendre.**

Dans ce souvenir de lecture, se dessine un « feuilleté temporel » : le temps qui précède la lecture avec « des faits » que la jeune lectrice ne « supporte pas d'entendre »,

⁸³⁷ Rouxel A., « Ma vérité dans cet éclat de texte.. », article cité, p. 9

le temps suspendu de la lecture proprement dite, le temps rétrospectif dans lequel la narration fait de la lecture un évènement, et lui donne toute sa force.

Nous montrerons comment nous avons tenté de « créer », dans une démarche quelque peu volontariste, les conditions pour qu'un évènement de lecture, tel que le décrit Annie Rouxel, puisse potentiellement se produire dans le temps qui suivrait l'étude en classe : nous avons choisi d'impliquer l'élève, de créer une rupture par rapport à la transmission traditionnelle de l'œuvre, de permettre à chacun « d'advenir » comme sujet par l'écriture. Nous avons tenté d'insuffler de l'espace, du temps, du mémorable, du sensible et du collectif dans l'appréhension de l'œuvre étudiée. Nous avons produit autour de cette lecture une succession d'évènements : nous les évoquerons ci-dessous. Nous avons postulé que si nous ne pouvions pas orchestrer l'évènement de lecture, du moins pouvions-nous tenter de laisser autour de l'œuvre des traces sensibles, émotionnelles, intellectuelles dans la mémoire de l'élève, traces susceptibles de créer un ébranlement intérieur, et de laisser à l'élève la possibilité de revenir au récit de Modiano. Si l'évènement de lecture résulte bien d'une « rupture », nous postulons que cette rupture peut prendre du temps, entre le moment où l'élève découvre le texte et celui où il est libre de garder son empreinte dans sa mémoire. C'est ce qu'exprime par exemple Jean-Victor. Interrogé sur ses souvenirs de lecture deux ans après son année de seconde, au cours de laquelle il a étudié le récit de Modiano, il écrit :

Le premier livre qui m'apparaît, en plongeant dans les souvenirs de mon année de seconde, est *Dora Bruder* de Modiano ; si c'est un livre que je trouvais aux premiers abords étrangement fade et pauvre stylistiquement, je me suis laissé peu à peu entraîner par cette écriture, à la fois légère et simple, profonde et subtile.

1.8.2 L'élève inscrit dans une historicité

Face au brouillage fiction/vérité, nous avons choisi d'inscrire l'élève sujet lecteur, récepteur de l'œuvre littéraire, dans une temporalité historique. Ce jeune lecteur du récit de Patrick Modiano devait, lui aussi, pouvoir s'affirmer comme un sujet, inscrit dans une Histoire commune, et il devait pouvoir retracer son propre cheminement face à l'une de ses pages tragiques. Il nous a semblé que le sujet lecteur du cours de français ne s'approprierait l'œuvre étudiée que s'il était lui-même conscient de sa propre historicité. Ce postulat a donc impliqué les choix suivants :

Il nous a tout d'abord paru important, pour clarifier le pacte référentiel de l'œuvre étudiée, de laisser entrer l'histoire (et l'historien) dans le cours de français et inversement, de laisser rentrer le cours de français sur le lieu d'histoire. Par ailleurs,

pour que ce sujet lecteur pris dans l'histoire puisse se percevoir comme tel, il nous a semblé qu'il fallait lui donner la parole, et le laisser contempler le passé à partir de sa situation présente de lycéen. De ce point de vue, nous nous inscrivons plutôt en désaccord avec l'expérience présentée par François Le Goff lors des 13^{èmes} rencontres en didactique de la littérature⁸³⁸. Le chercheur prend appui sur les propositions de Laurent Jenny :

Sans stimulation émotionnelle, le lecteur scolaire ne risque pas d'être touché par les expériences que communique la littérature et il ne saurait en tirer aucun apprentissage. Et de même, il faut qu'il trouve un accès personnel aux univers fictionnels pour se sentir concerné par les débats éthiques qui s'y proposent, qu'il entre dans une forme d'immersion⁸³⁹.

François Le Goff rend alors compte d'une expérience proposée dans une classe de troisième, associant des activités de lecture et d'écriture. Chaque élève est invité à se donner une identité fictionnelle, celle d'un héros de la Résistance. Au terme d'un parcours de recherche et de lecture très riche, il est invité à répondre aux consignes suivantes :

Consigne d'écriture : Lors de votre mission, vous êtes arrêté. Vous allez être exécuté à l'aube. Vous n'avez que le temps d'écrire deux lettres : une lettre d'adieu à un proche ; une lettre aux membres de votre réseau de Résistance.

Selon F. Le Goff :

Le choix de situer les écrits au terme d'une existence imaginaire si brève (!) doit permettre, à l'appui des textes produits, d'interroger les motifs de l'engagement et de poser la question des valeurs dans l'action militante.

Toujours selon ce chercheur, un tel dispositif,

impliquant une immersion fictionnelle, la construction d'un ethos fictionnel, est de nature à donner une épaisseur existentielle et sensible à des valeurs éthiques, à rapprocher, à tisser l'universel des valeurs, avec le sensible, le concret d'une existence, fût-elle imaginaire.⁸⁴⁰

Si nous partageons l'idée de la nécessité d'une « stimulation émotionnelle », et d'un « accès personnel aux univers fictionnels », pour reprendre les termes de Laurent Jenny, l'immersion proposée par François Le Goff ne nous paraît pas convaincante, et ceci pour plusieurs raisons : d'une part, parce que dans ce travail d'écriture, l'identité de

⁸³⁸ Le Goff François, « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », *Les patrimoines littéraires à l'école, usages et enjeux*, Denizot N., Ahr S. (dir.), article cité, p.99-117

⁸³⁹ « N'imaginez jamais ! Pour une pédagogie littéraire de l'immersion », 11^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève, mars 2010, article consultable sur internet à l'adresse suivante : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jenny%202010.pdf

⁸⁴⁰ Le Goff François, article cité ci-dessus, p. 113.

l'élève est comme engloutie par l'identité fictionnelle qu'on lui demande d'emprunter. D'autre part, parce que des valeurs n'ont de poids aux yeux de l'élève qu'à partir du moment où il peut leur donner sens, et les actualiser dans sa vie présente. S'il faut bien tisser « l'universel des valeurs » avec le « sensible, le concret » d'une existence, comme l'écrit justement François Le Goff, c'est avec l'existence de l'élève incarné, ancré dans sa propre situation historique qu'il faut le faire. Enfin, il nous semble que l'élève ne peut percevoir son historicité que s'il a le loisir de maintenir une distance émotionnelle et intellectuelle face au passé.

1.8.3 L'élève « passeur » de mémoire

Il nous a paru judicieux d'offrir à l'élève l'opportunité de concilier émotion et raison, mémoire et histoire, approche singulière et approche objective plus globale des faits. Nous avons voulu aussi lui permettre de se saisir certes comme subjectivité intime, sensible, affective (le « lu » de Michel Picard), mais aussi comme sujet qui pourrait s'affirmer, consciemment, rationnellement et historiquement. Nous lui avons donc proposé d'adopter une démarche d'écriture dans laquelle il pourrait exprimer tout à la fois ses émotions singulières, et transmettre des connaissances historiques précises. Il nous a semblé que la posture de « passeur » était la plus à même de réaliser cette synthèse entre appréhension subjective et approche objective. Qu'entendons-nous par le terme de « passeur » ? Pourquoi choisir ce terme ? *Stricto sensu* le passeur désigne celui qui fait passer d'une rive à l'autre, d'une frontière à l'autre, parfois dans l'illégalité. Au sens figuré, il est celui qui aide à franchir un obstacle. Dans la mythologie ou dans diverses légendes, le passeur est aussi celui qui emmène d'un monde à l'autre, notamment du monde des vivants au monde des morts. Dans divers récits du Moyen-Âge, ce peut être un gardien de pont, parfois maléfique, parfois bénéfique. Dans son emploi actuel, le mot se charge de tout un faisceau de connotations positives, éthiques et symboliques. On le retrouve dans la vie littéraire, où il désigne tous ceux qui transmettent matériellement ou spirituellement les livres : bibliothécaires, éditeurs, libraires, critiques littéraires universitaires, critiques littéraires, enseignants, artistes⁸⁴¹. Il

⁸⁴¹ Quelques exemples trouvés sur Internet : des bibliothécaires passeurs de littérature : Bertrand, Anne-Marie, « Les bibliothécaires passeurs de littérature, *Bulletin des bibliothèques de France* », n° 5, 2002

Des enseignants : <http://www.pulaval.com/produit/les-passeurs-de-litterature>,

Des militants de la lecture : <http://www.ramdamwittenheim.fr/saison-2013-14/devenez-passeurs-de-lecture> (dans cette catégorie on peut sans doute ranger l'ouvrage de Ch. Poslaniec : *Donner le goût de lire*),

Des éditeurs : <http://www.le-passeur-editeur.com/la-maison-d-%C3%A9dition/le-manifeste-du-passeur>,

est souvent employé pour désigner ceux qui donnent le goût de la lecture, et celui de la littérature. On le trouve également dans la vie associative, où il désigne ceux qui transmettent un savoir ou un savoir-faire. Il nous semble que dans tous ces emplois, le mot combine trois significations. Il désigne tout d'abord celui qui, riche d'un savoir, d'une expérience, et peut-être d'une forme de sagesse, aide ses semblables à franchir des frontières spirituelles, et à s'approprier des univers dans lesquels ils ne se seraient pas aventurés. Le passeur serait d'une certaine manière un guide, qui aide à surmonter les difficultés pour passer d'un état à un autre. C'est dans ce sens que T. Todorov justifie le titre de son ouvrage *Devoirs et délices : Une vie de passeur*⁸⁴² :

[...] je me suis aperçu que j'avais mené une vie de passeur de plus d'une façon : après avoir traversé moi-même les frontières, j'essayais d'en faciliter le passage à d'autres. Frontières d'abord entre pays, langues, cultures ; ensuite entre domaines d'étude et disciplines scientifiques dans le champ des sciences humaines. Mais frontières aussi entre le banal et l'essentiel, le quotidien et le sublime, la vie matérielle et la vie de l'esprit.

Le mot est également porteur d'une relation particulière à la mémoire : le passeur est celui qui veille à ce qu'une mémoire individuelle ou collective ne se perde pas. C'est ainsi, par exemple, que les concepteurs de l'association « Passeurs de mémoires » justifient leur projet, qui consiste à ce que des jeunes, réalisant leur service civique, recueillent des témoignages auprès de personnes âgées, afin de créer une « bibliothèque virtuelle de mémoires »⁸⁴³. Le passeur est, dès lors, investi d'une responsabilité morale à l'égard de la communauté dans laquelle il intervient. Contrairement à l'archiviste, il a pour mission de transmettre ce qui risque de sombrer dans le néant. Sous la plume de Modiano, on aurait un équivalent avec les « gardiens de la mémoire », qui luttent contre les « sentinelles de l'oubli ». Enfin, ce terme désigne celui qui sait relier des savoirs ou des individus, qui construit des passerelles humaines et scientifiques. C'est en ce sens que Gilles Bertrand et Alain Guyot⁸⁴⁴ utilisent le mot dans le titre de leur ouvrage *Des « passeurs », entre science, histoire et littérature*, et évoquent notamment la diffusion des savoirs réalisée par les Encyclopédistes.

N'y aurait-il pas quelque paradoxe à mettre des adolescents, dont le savoir de tous ordres est en construction, dans une position de « passeurs » ? Nous proposons de

Un médium qui en passe un autre : http://www.liberation.fr/livres/2012/03/27/la-bd-peut-etre-un-passeur-vers-la-litterature_806168

⁸⁴² Todorov T., *Devoirs et délices : Une vie de passeur*, Points, coll. « Points essais », 2006

⁸⁴³ Site www.passeursdememoire.fr

⁸⁴⁴ Bertrand G., Guyot A. (dir.), *Des « passeurs » entre science, histoire et littérature, Contribution à l'étude de la construction des savoirs*, (1750-1840), Grenoble, Ellug, 2011.

résoudre ce paradoxe par trois éléments de réponse : le fait d'investir ces élèves d'un rôle de passeur vaut comme une marque de confiance dans leurs capacités à s'appropriier des connaissances historiques et à les transmettre. L'énonciation ainsi valorisée leur fait symboliquement entendre que l'énoncé qu'ils vont produire peut avoir de la valeur et de l'intérêt pour leurs semblables. Ils écrivent pour un destinataire précis : leur concitoyen. C'est donc un moyen de les impliquer. Par ailleurs, on ne peut transmettre que ce que l'on s'est approprié – on en fait la fréquente expérience dans l'enseignement - : placer les élèves en position de passeur, c'est les obliger à s'approprier en amont ce qu'ils choisiront de transmettre : un ensemble de faits, mais aussi un positionnement subjectif par rapport à ces faits, positionnement qui se lit, comme on le verra, dans la réorganisation narrative à laquelle ils se livrent. Cette démarche les oblige en quelque sorte à s'engager, à prendre part à la transmission de la mémoire de la Déportation. En l'occurrence, cette mission se justifie d'autant plus que ces adolescents appartiennent à la dernière génération pouvant rencontrer des témoins directs des crimes perpétrés par les nazis. Enfin, dans le projet proposé, les élèves ont parcouru un véritable cheminement intellectuel et humain : découvrant pour la plupart cette page de l'histoire de leur ville, Compiègne, visitant pour la première fois l'ancien camp de Royallieu, ils sont invités à transmettre le témoignage de ce cheminement. Ils sont donc les dépositaires d'une expérience singulière qu'ils peuvent communiquer à leurs concitoyens.

1.8.4 La transposition de la démarche de l'écrivain

Enfin, plutôt que de proposer aux lycéens une immersion dans la production d'un écrit de fiction, il nous a semblé plus judicieux de les inviter à transposer la démarche de Modiano, afin de les amener à réfléchir à la genèse d'une œuvre humaniste : comment des sentiments d'étonnement, d'incrédulité, d'incompréhension face à une période passée et de sympathie pour ses victimes peuvent-ils enclencher un processus de création littéraire ? C'est la question qui était indirectement posée aux élèves. La démarche de Patrick Modiano se prêtait particulièrement bien à un tel parcours, mais on pourrait imaginer une démarche analogue à partir d'autres œuvres de facture différente.

Pour la clarté de l'exposé, nous présenterons d'abord le déroulement concret de cette expérience. Nous préciserons ensuite quels ont été nos choix méthodologiques en regard des postulats théoriques présentés ci-dessus. Enfin nous analyserons de manière qualitative les résultats obtenus lors de ce travail. Nous prendrons appui sur différents

écrits des élèves mais aussi sur les différentes évaluations qu'ils ont pu faire de ce dispositif.

2 Description de l'expérience

2.1 Description d'ensemble : un projet à deux échelles

L'expérience évoquée ici eut donc comme point de départ la lecture par les élèves, puis l'étude en classe, du récit *Dora Bruder*. Elle s'est déroulée entre le mois de mai 2010 et le mois de juin 2011. Elle s'est adressée à cinq classes de seconde (soit 175 élèves) dont nous étions le professeur de français : pour deux d'entre elles, en fin d'année scolaire 2010, pour les trois autres à l'automne 2010, lors d'une nouvelle année scolaire. L'une de ces classes, classe européenne, était d'un excellent niveau, trois d'un niveau moyen, et une classe, d'un niveau faible. L'aboutissement de ce projet a été la publication, en juin 2011, d'un recueil de textes d'élèves⁸⁴⁵ se présentant comme un travail de français, une mosaïque de rencontres singulières avec un lieu de mémoire, et représentatif des interrogations de tous. La présentation du livre au public a été suivie d'un spectacle d'élèves sur l'histoire du camp de Royallieu, mis en scène par un comédien professionnel.

Des élèves suivant l'enseignement d'exploration « Littérature et Société » ont été associés plus librement à ce projet. Nous devons cependant distinguer ce qui s'est réalisé à l'échelle de chaque classe, du projet « trans-classes » qui a pris une ampleur que nous n'avions pas initialement programmée.

2.1.1 Le projet interne à la classe

2.1.1.1 Déroulement de la séquence pédagogique : lecture et étude de *Dora Bruder*

Le récit non fictif de Patrick Modiano interroge le lecteur par sa forme : aux confins de différents genres littéraires (la biographie, l'autobiographie, l'enquête historique), il leur pose la question de la littérarité ; comment une œuvre peut-elle à la fois être littéraire et dire la vérité historique ? Telle était la problématique initiale proposée aux élèves. La séquence pédagogique s'est organisée ainsi :

⁸⁴⁵ Compiègne-Royallieu, *Un camp dans ma ville*, Mémorial de l'internement et de la déportation, Compiègne, juin 2011.

Séance 1	1 heure	Présentation de Modiano. Impressions de lecture / présentation du récit. Elucidation du statut générique du texte : biographie ? Enquête historique ? Autobiographie ?
Séance 2	1 heure	Etude de l'incipit.
Séance 3	1 heure	Etude de la fugue de Dora depuis « autour du pensionnat » à « la nuit tombait dans l'après- midi » : reconstitution historique vs recreation poétique
Séance 4	1 heure	Recherches sur le site « réseau Modiano ». Présentation du roman <i>Voyage de Noces</i> .
Séance 5	1 heure	Etude de la lettre de R. Tartakosky
Séance 6	1 heure	Comparaison entre l'article d'histoire sur le camp de Royallieu et le récit de Modiano : en quoi résident la spécificité du travail de l'historien et celle du travail de l'écrivain ? Présentation du sujet d'écriture aux élèves.
Séance 7 (seulement la 1 ^{ère} année)	1 heure	Dialogue avec le professeur d'histoire et avec l'historienne co-auteur d'un article sur le camp de Royallieu.
Séance 8	1 heure	L'explicit du récit.
Séance 9	1 heure	Synthèse et évocation des lectures cursives menées parallèlement ⁸⁴⁶ .

Dès le début de l'étude, le contexte historique de l'Occupation allemande et de la persécution contre les Juifs évoqué par Modiano dans *Dora Bruder* a été relié à l'histoire du camp d'internement de Royallieu à Compiègne. L'étude du récit en classe a donc été associée à la découverte par les élèves de l'histoire de leur propre ville pendant l'Occupation. À quelques pas du lycée se trouve l'ancien camp de transit de Royallieu, d'où environ 40 000 personnes furent acheminées, dans les conditions que l'on connaît, vers les camps de concentration et d'extermination, ce qui représente plus du tiers des déportés partis du sol français. De Compiègne démarra le premier train français pour Auschwitz, le 27 mars 1942. Si le camp fut essentiellement destiné au transit des

⁸⁴⁶ Lectures cursives proposées : *Un Secret*, P. Grimbert, *Journal*, Hélène Berr, *Le Choix de Sophie*, W. Styron, *Si c'est un homme*, P. Levi, *Journal des années noires* J. Guéhenno, *W ou le souvenir d'enfance*, G. Perec, *Le grand voyage/ L'écriture ou la vie*, J Semprun, *Suite française*, I Némirovsky, *C'est en hiver que les jours rallongent*, J. Bialot, *La traversée de la nuit*, G. de Gaulle Anthonioz, *Une vie*, S. Veil, *Elle s'appelait Sarah*, T. de Rosnay, *La Voleuse de livres*, M. Zuzak, *Le Liseur*, B. Schlink, *Le Rapport de Brodeck*, P. Claudel, *La Mort est mon métier*, R. Merle.

opposants politiques vers l'Allemagne et la Pologne, il joua aussi un rôle actif dans la Shoah. En effet, 3500 Juifs séjournèrent au camp C de Royallieu, dans des conditions de vie préfigurant l'enfer concentrationnaire, avant d'être déportés et exterminés, soit à Auschwitz, soit à Sobibor⁸⁴⁷. Modiano évoque Compiègne à deux reprises. La lecture d'un article⁸⁴⁸ sur l'histoire du camp de Royallieu, très mal connue des élèves, a été faite en classe.

2.1.1.2 Dialogue des élèves avec une historienne et avec leur professeur d'histoire

Dans les deux classes, lors de la première année, l'historienne co-auteur de l'article, professeur au lycée Pierre d'Ailly de Compiègne, et le professeur d'Histoire ont été invités à venir débattre avec les élèves sur les questions suivantes : En quoi le travail de l'écrivain et de l'historien diffèrent-ils, se complètent-ils ? En quoi le récit de Modiano s'écarte-t-il d'une étude historique ? En quoi sa spécificité littéraire consiste-t-elle ? Comment l'œuvre littéraire peut-elle participer au « devoir de Mémoire » ? En quoi la mémoire et en quoi l'histoire consistent-elles ? Nous sensibilisons les élèves au fait que les deux disciplines français et histoire ne sont pas aussi étanches qu'elles en ont l'air. Le professeur d'histoire souligne notamment l'importance du style dans les écrits de nombreux historiens. Au terme d'un échange riche et vivant, les élèves parviennent à une conclusion consensuelle, et, nous semble-t-il, pertinente : l'écrivain qui prend en charge la mémoire du passé fait en sorte que le lecteur ne puisse pas ignorer le travail de l'historien.

2.1.1.3 Dans le prolongement de l'étude de l'œuvre : de l'enquête à l'écriture de l'enquête

Après l'étude de *Dora Bruder* et la visite du Mémorial de Royallieu, il est demandé aux élèves de mener une enquête - soit sur un aspect de la visite qui les a intéressés, soit sur le destin d'une personne passée par ce camp - puis de rédiger un texte. Pour l'enquête, les élèves ont toute initiative. En voici le libellé :

⁸⁴⁷ Tavernier M., *Camp C, Compiègne-Royallieu* (DVD), Purple Milk production, 2009.

⁸⁴⁸ Jouin L., Peiffert S., « Le camp d'internement de Compiègne », *Revue historique*, n°598, p. 449-474, Paris : PUF, 1996.

2010 : Un lycéen enquête sur l'histoire et le rôle du camp de Royallieu, à Compiègne, pendant la Seconde Guerre mondiale. Il décide d'écrire le récit de son cheminement, dans lequel il se fera, à sa manière et à sa mesure, « gardien de la mémoire » de ces années noires qui ont marqué sa propre ville.

À la manière de Patrick Modiano, votre narrateur établit des liens entre le passé et le présent.

Vous veillez à respecter les faits historiques évoqués.

Vous pouvez soit mettre en valeur un aspect du camp qui vous a marqué(e) lors de la visite, soit, si vous le souhaitez, retracer la vie d'une personne internée à Royallieu.

Vous insistez sur ce qu'il vous semble primordial de transmettre aux générations futures.

Vous écrivez un texte littéraire dont l'objectif est d'inciter votre lecteur à ne pas oublier.

L'étude du récit ne s'est pas déroulée de la même manière pendant les deux années.

Dans le tableau ci-dessous, on pourra observer les différences entre les deux années dans l'étude de *Dora Bruder*.

	2009-2010	2010-2011
	Deux classes dont une classe européenne	Trois classes
Moment de l'année	Mai, fin de l'année scolaire.	Décembre, époque du conseil de classe du 1 ^{er} trimestre.
Intervenants supplémentaires	Participation du professeur d'histoire	Absence de participation des professeurs d'histoire
	Intervention d'une historienne auteur de l'article sur le camp de Royallieu.	Pas d'intervention de l'historienne.
Soutien personnalisé apporté à l'élève	Aide individualisée	Absence d'aide individualisée Tous les cours se déroulent en classe entière. Des aides ponctuelles sont proposées aux élèves entre les cours.
Ambiance de classe	Groupe classe très soudé	Pas de groupe classe dans deux classes sur trois.
Place accordée à l'œuvre littéraire	Grande place accordée au texte de Modiano : trois lectures analytiques	Etude du récit de Modiano rapide, et morcelée (les conditions météorologiques difficiles entraînent de nombreuses absences des élèves et l'annulation de certains cours)
Place accordée à la visite du lieu de Mémoire.	Visite du Mémorial en classe entière	Visite du Mémorial rendue plus compliquée du fait des conditions météorologiques : une partie seulement des élèves peut réaliser cette visite.

Lors de la seconde année, le texte de Modiano n'a pas pris la place qui aurait dû être la sienne. Le texte étudié à un moment de l'année scolaire toujours délicat (époque

des conseils de classes, approche de Noël...) paraît difficile aux élèves des trois classes. La séquence se déroule alors de manière discontinue.

2.1.2 Le projet trans-classes

2.1.2.1 Le projet éditorial et les autres activités proposées

Dans le prolongement du projet interne à chaque classe, le travail s'est prolongé par une série d'activités présentées ci-dessous :

1- Projet interne à chaque classe	
Mai/ octobre 2010	Lecture et étude en classe de <i>Dora Bruder</i> , 12 heures. Lecture d'un article historique sur le camp de Royallieu à Compiègne. Dans deux classes, venue du professeur d'histoire et de l'historienne co-auteur de l'article.
2- Projet trans-classes	
Mai / novembre-janvier 2010	Visite de l'ancien camp de Royallieu / enquête / travail d'écriture / Lectures cursives en parallèle.
15 décembre	Spectacle « l'Orchestre en sursis », Pierrette Dupoyet ⁸⁴⁹ , Mémorial de Royallieu, 120 élèves (90 de « Littérature et Société » et une classe de seconde).
Janvier 2011	Mise en place de l'atelier théâtre pour 12 élèves volontaires avec un comédien professionnel.
Février/mars 2011	Fin de l'écriture des textes / début de l'élaboration du recueil pour la publication (travail conduit par le professeur et l'équipe du Mémorial)
16 mars 2011	Marche de la mémoire pour les élèves volontaires. Du camp à la gare, trajet suivi par les prisonniers.
Février /mars 2011	Exposition de Francine Mayran ⁸⁵⁰ , « Témoigner de ces vies », Mémorial de Royallieu, visite libre.
18 mai 2011	Rencontre avec André Bessière ⁸⁵¹ , ancien Résistant déporté à Auschwitz. 90 élèves volontaires, issus de tout le lycée.
4 juin 2011	Spectacle des élèves et présentation du livre <i>Un camp dans ma ville</i> au public compiégnois.

Ce tableau appelle quelques remarques. Le travail a été conduit dans trois espaces : la salle de classe, le Mémorial de Royallieu, les rues de Compiègne. Au fil des mois, s'est constitué un groupe informel et fluctuant de volontaires, rassemblant des élèves venus

⁸⁴⁹ Dupoyet, P., site Internet www.pierrette-dupoyet.com

⁸⁵⁰ Mayran, F., exposition « Témoigner de ses vies », site Internet www.fmayran.com

⁸⁵¹ Bessière A., *Destination Auschwitz avec Robert Desnos*, L'Harmattan, Paris, 2001.

des cinq classes. L'atelier théâtre, par exemple, a réuni des élèves de seconde des deux années scolaires.

2.1.2.2 De nouveaux intervenants

Plusieurs interlocuteurs sont intervenus : la responsable du Mémorial (avec laquelle les élèves échangèrent beaucoup par mail), trois artistes - la comédienne Pierrette Dupoyet, le comédien et metteur en scène Damien Ricour, et une artiste peintre, Francine Mayran - et un ancien déporté politique, André Bessière. Aucun des 175 élèves n'a participé à la totalité de ce qui a été proposé.

2.1.2.3 De l'évènement de lecture à l'évènement citoyen

Le 4 juin 2011 voit l'aboutissement du projet : le parcours réalisé avec les élèves, le livre édité et le spectacle sont présentés au public compiégnais au Mémorial de Compiègne. Les élèves de l'atelier théâtre, au nombre de 12, sous la direction du comédien et metteur en scène professionnel, interprètent des textes portant sur le thème de la Déportation. La plupart de ces textes appartiennent aux lectures cursives proposées aux élèves. On trouve notamment des extraits du *Journal* d'Hélène Berr, de *Nous avons survécu enfin je parle* de Léon Malmed, ou encore de *Si c'est un homme* de Primo Levi. Le public rassemble environ 200 personnes : élèves, parents d'élèves, anciens déportés et leurs familles, enseignants et autres membres de l'équipe éducative du lycée, représentants de la municipalité de Compiègne, équipe responsable du Mémorial.

2.2 Choix méthodologiques

Nous présentons ci-dessous les choix méthodologiques qui ont été les nôtres, en regard des postulats didactiques présentés plus haut.

2.2.1 L'évènement de lecture

Le parti pris a été d'ouvrir les conditions d'appropriation : ouverture à d'autres supports, à d'autres passeurs, à d'autres espaces, à d'autres types de réception.

	Transmission habituelle de l'œuvre littéraire	Choix opérés pour la transmission de <i>Dora Bruder</i> .
Médiateur	Un enseignant	Différents interlocuteurs : une artiste, un metteur en scène, une historienne, un ancien déporté, des témoins (grands-parents), un enseignant d'histoire, les responsables du lieu de mémoire
Espace	La classe	La classe, le Mémorial, les rues de

		la ville, la salle de spectacle.
Temps	Un temps limité au cours de l'année scolaire	Un temps dilaté, avec des reprises tout au long de l'année scolaire. Echos.
Eclairage du contexte historique	Eclairage intellectuel et verbal, en classe, explications, documents, films	Eclairage concret et sensible : visite du lieu de mémoire, mur des noms, photos, rencontres.
Supports	Une œuvre littéraire, des lectures cursives et complémentaires	Une œuvre littéraire mise en réseau : documents historiques, texte du spectacle vivant, textes appris par les élèves pour leur spectacle, lectures cursives, témoignages écrits et oraux
Capacités cognitives sollicitées	Raison, émotion	Raison, émotion, sympathie, perception sensible des lieux, sensations.
Compétences	Lire, écrire	Lire, écrire, transmettre : élève passeur
Production demandée à l'élève	Production scolaire, évaluée par l'enseignant	Production ouverte à d'autres destinataires, évaluée par des pairs (camarades, familles, éducateurs, concitoyens)

2.2.2 L'inscription du sujet lecteur dans son historicité

Nous avons tenté de placer nos élèves sujets lecteurs face à l'histoire, ce qui a impliqué les choix suivants : nous avons tout d'abord tenté de « décloisonner » le cours de français. Deux professeurs d'Histoire sont venus échanger avec la classe, les élèves ont lu avec attention un article d'histoire et consulté ensuite librement des documents historiques.

Comme nous l'avons dit, nous avons emmené les élèves visiter le Mémorial de Royallieu. Par ailleurs, ainsi qu'en témoigne le sujet d'écriture, nous les avons engagés à réaliser une enquête historique précise (à leur échelle et à leur portée), et à tenter de tisser un lien d'humanité avec les prisonniers du camp de Royallieu, en établissant un dialogue entre le passé et le présent. En plaçant les élèves dans la position de citoyens enquêtant sur l'histoire de leur ville, nous souhaitons les amener non seulement à comprendre la démarche de l'écrivain Patrick Modiano, mais aussi à réveiller en eux une attitude de curiosité et d'étonnement à l'égard des autres et de leur passé. Par cette expérience de recherche, concrète, sensible, qui les invitait à se pencher sur le destin de leurs semblables, tout à la fois victimes et acteurs d'une page sombre de l'histoire dans leur propre cadre de vie, les élèves aiguiseraient, nous semblait-il, leur curiosité et amorceraient une réflexion d'ordre éthique. Cette enquête était double : elle portait sur les faits du passé, et sur soi, comme héritier de ce passé.

D'abord, les élèves ont été placés dans la position de « chercheurs », d'apprentis historiens, en quête de faits précis, et dans l'obligation de prendre appui sur des sources historiques fiables et reconnues comme telles. Nous souhaitons les dissuader d'adopter un discours strictement compassionnel et approximatif. Pour éveiller leur curiosité, et afin que chacun d'entre eux puisse établir un contact avec le passé, nous les avons laissé aller là où leurs pas les portaient, et aborder les aspects de la vie du camp de Royallieu qui les intéressaient le plus. Mais aussi ces adolescents étaient invités à être attentifs à leur propre cheminement, à écouter la manière dont ce passé pouvait les interroger. Ce travail devait permettre aux élèves de rendre compte à autrui d'une rencontre subjective avec une page de l'histoire collective.

Enfin, le sujet d'écriture proposé aux élèves les ancrant dans le présent de l'écriture : il excluait le recours à la fiction, qui risquait, à nos yeux, d'entraîner ces jeunes lycéens vers des dérives indécentes. Dans le récit-cadre, l'élève avait certes la liberté de masquer, de travestir sa subjectivité, mais il lui était demandé de se positionner à partir du *hic et nunc* de sa vie de lycéen-citoyen. Par cette consigne, nous souhaitons qu'il puisse se ménager une distance intérieure face aux faits, distance qui n'excluait ni la sympathie pour les victimes, ni la révolte envers la barbarie de leurs bourreaux.

2.2.3 Faire de l'élève un sujet lecteur passeur d'histoire

L'objectif suivant était d'amener les élèves à produire un écrit, dans lequel ils s'approprieraient subjectivement les connaissances historiques recueillies au moment de leur enquête, et se placeraient en position de « passeurs ». Nous leur demandions, tout en respectant les faits historiques, de produire un texte « littéraire » qui saurait agir sur leur lecteur pour amener ce dernier à approfondir sa connaissance de l'histoire. L'idée était, afin de permettre à l'élève de garder une empreinte durable de l'œuvre littéraire étudié, de l'amener à s'approprier subjectivement un savoir historique, tout en lui faisant mesurer combien ce savoir pouvait l'aider à construire un point de vue personnel profond sur l'œuvre. Le rôle de passeur s'est d'abord concrétisé par un écrit dans lequel les auteurs s'adressaient à leurs concitoyens. Puis il a pris forme grâce à la réalisation du livre.

2.2.4 La démarche de transposition

Dans la mesure où les enjeux symboliques et philosophiques de l'œuvre sont difficiles à « saisir » pour les élèves, nous leur avons demandé de s'emparer non pas du

texte, mais de la démarche suivie par l'écrivain. Il s'agissait aussi ici, indirectement, de les amener à réfléchir à la genèse de tout récit, qui est ouverture à l'altérité. Nous espérons leur permettre de poser les bases d'une réflexion, fût-elle embryonnaire, sur les ressorts de la création littéraire et plus particulièrement sur les enjeux de la littérature de la mémoire. Nous souhaitons également leur faire mesurer combien l'intensité poétique d'un texte pouvait susciter chez le lecteur le désir d'approfondir ses connaissances historiques. De fait, nous attendions que ces élèves amènent leur lecteur à s'intéresser à l'histoire de ce camp, et à approfondir ses connaissances : nous étions bien dans un devoir de français.

3 Résultats : quelle « appropriation éthique » du texte de Modiano ?

3.1 Méthodologie de l'analyse

Comme nous l'avons vu *supra*, l'interrogation éthique de Modiano peut se décliner en trois questions, qui rejoindraient sa relation à l'histoire, à autrui et à l'écriture littéraire. Quel rapport entretenir face à l'histoire, en particulier à une page tragique de la Seconde Guerre mondiale ? L'écrivain fait le choix du savoir historique, par le biais d'une enquête personnelle, rigoureuse, faite de lectures, du recueil de témoignages, de rencontres et d'une observation attentive de la topographie parisienne. Il entrelace par ailleurs sa quête historique et une quête identitaire.

La deuxième question est celle de la relation à autrui, à travers le temps et l'espace. Sa démarche se caractérise par l'attention à une vie singulière, anonyme, oubliée, à laquelle il se relie par l'empathie.

Enfin troisième question : quel rôle l'écriture littéraire peut-elle jouer dans la transmission de la mémoire du crime nazi ? Le narrateur du récit choisit de se faire un « gardien de la mémoire » contre les « sentinelles de l'oubli » tandis que l'écrivain adopte une poétique particulière : semblant refuser le compassionnel, il choisit un style sobre libérant une émotion entre les lignes.

Que peut-on attendre de la part du lecteur sinon un ébranlement, le déclenchement de l'une de ces trois interrogations ?

Nous avons analysé les écrits créatifs de nos élèves à l'aune des questions suivantes déjà développées au début de ce chapitre, et qu'il est bon de rappeler :

1- Comment les adolescents se sont-ils emparés de l'opportunité qui leur était offerte de se placer dans la position de citoyens menant une enquête sur l'histoire de leur ville ? Nous montrerons dans un premier temps que l'enquête demandée a provoqué un très fort investissement et une très forte mobilisation de la part des élèves. Nous tenterons néanmoins ensuite d'expliquer de très fortes disparités entre la première et deuxième année.

2- Quel lien avec l'autre ?

Ce dispositif a-t-il rendu les élèves plus curieux d'autrui ? Les a-t-il rendus plus sensibles au destin de Dora Bruder et de tous ceux qu'elle représente ? Comment se sont manifestés leur curiosité et leur étonnement ?

3- Face à cette Histoire, quel rôle peut jouer l'écrivain-citoyen ? Ces lycéens se sont-ils tous emparés de cette posture de passeur ? Comment les élèves ont-ils investi

leur mission de « passeur », de « gardien de la mémoire » ? Quel positionnement subjectif ces écrits révèlent-ils ? Ont-ils ou non pris appui sur la démarche de Modiano et sur le récit étudié ? Ici encore, nous serons sensibles aux très grandes différences qui séparent les productions.

3.2 Corpus

Notre corpus se répartit en trois grandes catégories, que nous analyserons successivement.

Nous disposons tout d'abord de 175 écrits créatifs d'élèves répondant aux consignes du sujet d'écriture : 70 pour les deux classes de la première année, et 105 pour les trois classes de la seconde année scolaire. À ces textes se sont ajoutés des écrits produits par des élèves suivant l'enseignement « Littérature et Société » : nous les excluons de notre analyse car ces élèves n'ont pas étudié l'œuvre de Modiano⁸⁵². On a un aperçu de tous ces écrits dans l'ouvrage *Un camp, dans ma ville*. Nous analyserons ces écrits à la lumière des trois questions posées ci-dessus.

Nous disposons par ailleurs d'un « inventaire » à la Perce demandant aux deux classes ayant participé au projet lors de la première année d'évoquer les lectures marquantes de leur année de seconde. Nous nous interrogerons sur la place tenue par *Dora Bruder* dans ces souvenirs fragmentaires.

Enfin, nous disposons également de deux enquêtes : la première, menée auprès des élèves ayant suivi le projet lors de la première année, dont nous présenterons les résultats au fur et à mesure de notre analyse. Et la deuxième, réalisée auprès de nos anciens élèves de seconde, qui portait sur leurs souvenirs de lectures.

3.3 L'appropriation du récit de Modiano dans l'écrit créatif

Nous mettrons en lumière quatre résultats qui nous paraissent intéressants. Nous avons tout d'abord été sensible à la très forte mobilisation des élèves, mobilisation que nous décrirons. Nous avons été sensible également à l'intérêt manifesté pour des vies anonymes, intérêt dans lequel nous voyons un écho au travail mené sur le récit de Modiano. Nous avons observé par ailleurs que les lycéens se positionnaient diversement face à l'histoire. Enfin, nous montrerons, dans un quatrième temps, la manière dont leur interrogation éthique tantôt s'adosse au style de Modiano, tantôt s'en affranchit.

⁸⁵² On trouvera ces textes aux pages 41, 80, 99, et 146 du recueil *Un camp dans ma ville*.

3.3.1 Une posture face à l'histoire : L'enquête

Nous avons tout d'abord été frappée par le très fort investissement des élèves et par leur importante mobilisation dans la réalisation d'une enquête historique objective sur l'histoire de leur ville, prenant appui sur des documents variés.

3.3.1.1 Une grande mobilisation

La mobilisation s'est tout d'abord révélée dans la variété des démarches entreprises pour collecter des informations. Certaines démarches sont attendues : consultation par les élèves de plus d'une vingtaine d'ouvrages (ouvrages généraux ou témoignages⁸⁵³), de sites Internet⁸⁵⁴ consacrés à la mémoire de la Déportation, questions posées aux témoins familiaux⁸⁵⁵, aux professeurs d'histoire ou aux responsables du camp de Royallieu. D'autres démarches sont plus audacieuses : trois élèves prennent rendez-vous avec d'anciens déportés⁸⁵⁶, une élève contacte sa voisine pour l'interroger sur le témoignage de déportation laissé par son mari décédé⁸⁵⁷, cinq élèves apportent des archives exhumées des souvenirs familiaux : un brassard de Résistant, des photos de disparus, des dessins du camp, un journal tenu en captivité⁸⁵⁸.

L'engagement s'observe également dans la masse d'informations collectée par les élèves et dans la variété des sujets abordés, comme en témoigne le tableau ci-dessous :

Vision d'ensemble du camp, histoire, configuration des lieux, conditions de vie dans le camp, visite du Mémorial	40	
Récits de vie	31 Geneviève Anthonioz de Gaulle Anne-Marie Bauer Maurice Bourdet Jeanne Brissaud Henri Buga Georges Charpak Georges Cogniot Raymond Cordier Jean-Michel De Gans Charlotte Delbo (3)	Pierre Gaudillot Jacques Gotko (2) Pierre Hénin Claude Kastel Geneviève Le Berre Henri Le Bras Marcel Letort Mihran Mavian Jacques Megg Marcel Merigonde

⁸⁵³ Ces ouvrages sont cités dans la bibliographie.

⁸⁵⁴ Par exemple : le site du Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau : <http://en.auschwitz.org.pl>, le site de la Fondation pour la Mémoire de la Déportation : www.bddm.org ou encore celui du Mémorial de la Shoah

⁸⁵⁵ Voir par exemple le texte de Maxime p. 121, *Un camp dans ma ville*.

⁸⁵⁶ *Ibid.* chapitre III, page 98

⁸⁵⁷ *Ibid.*, p. 113.

⁸⁵⁸ *Ibid.*, voir aux pages 91, 100, 102, 104, 106, 107, 109, 113.

	Rachel Deniau Michel Depierre Robert Desnos (7) Boruch Djament Louis Dumortier André Fournier	Charles Pieters Georges Proust Jorge Semprun (3) Roger Souchère Emmanuel Vaillant
Départ du camp, trajet jusqu'à la gare, rues de la ville, départ des convois	21	
Emploi du temps des internés	4	
Camp C (réservé aux Juifs)	3	
Evasions	3	
Liens des internés avec leur famille, lettres	2	
Arrivée à Auschwitz	2	
Arrestations	1	
Vestiges du camp	1	
Médecin du camp	1	
Le convoi des Marseillais	1	
Exécutions dans la forêt de Compiègne	1	
Rôle de la Croix-Rouge	1	
Statue créée par un interné	1	
Encadrement du camp	1	
La Résistance	1	

Outre les divers aspects du fonctionnement du camp de Royallieu qui sont étudiés (parmi lesquels certains reviennent plusieurs fois, comme les trajets des prisonniers pour la gare de Compiègne, les évasions, la vie intellectuelle dans le camp) trente-et-une biographies sont reconstituées (parmi lesquelles, celles de personnalités célèbres suscitant la curiosité de plusieurs élèves, comme Robert Desnos, Georges Charpak, Jorge Semprun, Geneviève Anthonioz de Gaulle, ou Charlotte Delbo). Ces informations se doublent souvent d'une attention nouvelle portée aux vestiges de l'histoire, aux traces ou au contraire à l'absence de traces, dans le paysage urbain. Comme Modiano, les élèves s'attachent à retrouver des vestiges du passé :

Aujourd'hui, les casernes de Royallieu ont été détruites. Seules trois d'entre elles existent toujours. Un mémorial a été érigé, un quartier dynamique également. Il n'y a plus aucune trace de l'horreur qui a eu lieu à cet endroit 50 ans auparavant. Plus aucune trace, ce n'est pas sûr. (Juliette)⁸⁵⁹

⁸⁵⁹ Les associations de déportés ont obtenu à grande peine la sauvegarde de trois baraquements. Le camp C, réservé aux Juifs, est aujourd'hui complètement recouvert par des lotissements. Sur ce thème, on peut consulter certains textes dans le recueil des élèves page 25, et le document de Marc Tavernier, *Camp C, Compiègne-Royallieu*, (DVD), Purple Milk production, 2009.

Un samedi de mai, en me promenant en forêt de Compiègne, près de Rethondes, j'ai vu une stèle au bord d'un chemin où il est marqué : « Ici est parti le dernier convoi le 17 août 1944 transportant 1255 prisonniers vers les camps de la mort nazis. (Victor)

Enfin, l'investissement se lit dans l'ampleur des travaux rendus par les élèves : les écrits produits sont saisis à l'ordinateur avec soin, comportent pour les deux tiers d'entre eux plus d'une page, sont souvent illustrés de photos, de cartes, de tableaux explicatifs.

3.3.1.2 Des disparités d'une année à l'autre

Nous notons toutefois de grandes disparités d'une année à l'autre. Lors de la première année, nous sommes face à une excellente classe européenne et à une classe d'un niveau moyen, mais très unie et dans laquelle règne une atmosphère chaleureuse, propice au travail. Les élèves s'investissent globalement beaucoup dans la production écrite, qui compte dans 90% des cas plusieurs pages. Si les recherches ont été approfondies, les sources utilisées sont relativement limitées : les élèves prennent appui sur l'article historique distribué en classe, sur les informations glanées lors de la visite du camp, et sur quelques sites Internet. Une dizaine échange avec les responsables du camp ou avec des témoins familiaux. Nous sommes en fin d'année scolaire : les élèves disposent de peu de temps pour étoffer leurs recherches. Deux tiers des écrits présenteront une vision d'ensemble de l'histoire du camp ou du trajet dans les rues de Compiègne. Dans le tiers restant, on trouve des biographies et des hors-sujets.

Au cours de la seconde année, nous avons facilité la tâche des élèves en leur permettant de se consacrer à un aspect du camp ou au destin d'un déporté qui suscitait leur curiosité. Cette fois, nous sommes confrontée à une classe faible et très agitée, et à deux classes d'un niveau moyen dont l'une se caractérise par l'absence de cohésion entre les élèves. Par ailleurs, le projet, proposé plus tôt dans l'année scolaire, en décembre, pâtit de conditions météorologiques rigoureuses qui entraînent l'annulation d'une partie des cours et l'absence de nombreux élèves lors de la visite du Mémorial. Nous constatons que l'écart se creuse entre ces 105 lycéens : d'un côté, des élèves trouvent un sujet qui les passionne et décuplent leurs efforts pour trouver des réponses aux questions qu'ils se posent. Certains se « révèlent » alors, acceptent de participer à toutes les activités facultatives, n'hésitent pas à empiéter sur leur temps libre pour donner une

forme aboutie à leur recherche : on pourra par exemple citer ces deux garçons⁸⁶⁰, en apparence peu motivés par le cours de français « ordinaire », qui contactent un ancien déporté politique, prennent rendez-vous avec lui, l'interviewent et le filment pendant plusieurs heures, puis acceptent de passer une journée de leurs vacances scolaires au Mémorial de Royallieu pour retranscrire fidèlement les informations recueillies à l'oral. C'est un travail similaire accompli par une jeune fille d'une autre classe. Ces élèves passionnés se sont emparés avec enthousiasme de la possibilité qui leur est laissée de traiter le sujet de leur choix. C'est le cas de Mathilde :

Je repense tout particulièrement à ce camp dans ma propre ville [...] pourtant, au moment même où je suis en train d'écrire dans mon journal intime, ce ne sont pas des images de douleur, de souffrance, d'agonie qui me viennent à l'esprit. Aujourd'hui, ma mémoire se dirige davantage vers ces histoires de liberté [...] Ainsi, je vais tenter de retranscrire l'intégralité de ces évènements...(Mathilde)

De l'autre côté, nous sommes confrontée à une forte proportion d'élèves (environ un quart, dont 9 élèves appartiennent à la classe la plus faible) qui ne font aucun travail de recherche : 18 d'entre eux fourniront un écrit emprunté tel quel à internet, 8 présenteront un écrit complètement indigent, voire indécent par sa forme négligée ou son irrespect à l'égard des déportés.

On peut formuler trois hypothèses pour expliquer le net recul de l'investissement la seconde année : l'absence de groupe et de « projet de classe », la difficulté à aider individuellement les élèves, mais surtout l'absence de relais auprès des enseignants d'Histoire. En effet, il nous semble tout d'abord que l'éclatement de la classe en de multiples groupes mélangés avec des élèves venant d'autres classes (accompagnement personnalisé, groupes de compétences en langue, et d'enseignement d'exploration), induit par la réforme mise en place à la rentrée 2010, a desservi le projet : ce qui l'année précédente restait un projet de classe, avec la solidarité et l'émulation que cela entraîne entre les élèves, est devenu un projet suivi par des individus, qu'il n'a pas été possible, du fait de leur nombre, d'accompagner dans leurs recherches, alors que cela aurait été indispensable pour certains d'entre eux. Le projet a par ailleurs beaucoup pâti de la disparition de l'aide individualisée⁸⁶¹, qui avait permis l'année précédente d'encadrer plusieurs élèves en difficulté, notamment au cours de la rédaction finale. Il est possible

⁸⁶⁰ Leur texte figure aux pages 45 à 54 du recueil des élèves.

⁸⁶¹ L'aide individualisée a été remplacée à la rentrée 2010 par l'accompagnement personnalisé, qui n'a de « personnalisé » que le nom, puisque les élèves sont face à l'enseignant en demi-classe, toutes les deux semaines. L'aide individualisée permettait de choisir 8 élèves et de les suivre pendant plusieurs semaines consécutives.

que certains élèves aient réalisé les recherches demandées puis se soient sentis incapables de produire l'écrit complexe qui leur était demandé. Un fait à cet égard mérite d'être signalé : deux lycéens en grande difficulté scolaire se dispensent de recherches documentaires, l'un ne remet aucun écrit, et l'autre, une jeune fille, se contente d'imprimer un exposé tout fait. Ces deux adolescents souhaitent cependant participer à l'atelier théâtre : leur prestation en fin d'année est remarquable. Enfin, et il s'agit à nos yeux de l'élément le plus déterminant : aucun des trois professeurs d'histoire n'a été – pour différentes raisons - associé à ce projet lors de la seconde année (contrairement à l'année précédente) alors que les élèves sont souvent très sensibles au travail d'équipe de leurs enseignants. Ce n'est certainement pas un hasard si, au cours de cette deuxième année, l'investissement a été nettement supérieur dans la classe qui a assisté au spectacle de P. Dupoyet : le professeur d'histoire et le professeur principal étaient présents lors de ce spectacle, et en ont reparlé avec la classe. Il est tout à fait possible que certains élèves aient jugé, consciemment ou inconsciemment, que la recherche d'informations historiques n'était pas du domaine du cours de français. Il nous semble cependant que, pour certains, le problème est plus profond : nous y reviendrons par la suite. En revanche, au cours de la première année, l'investissement dans l'enquête, globalement très fort, est à relier à la venue dans la classe du professeur d'Histoire et de l'historienne co-auteur de l'article sur le camp de Royallieu. Sabine Peiffert décrit aux élèves sa propre enquête, ses lectures, les témoignages recueillis, ses difficultés pour mettre en lumière l'histoire de ce camp⁸⁶². Pour les élèves qui l'écoutent, ses propos donnent incontestablement du poids, du sens et du crédit à la démarche suivie par Patrick Modiano, qu'on leur propose de suivre. Les encouragements prodigués par ailleurs aux élèves par le professeur d'histoire inscrit leur enquête dans un cadre collectif et lui donne de la valeur. Il nous semble donc que cette rencontre qui a pu avoir lieu dans ces deux classes a permis de donner toute leur portée à l'une des interrogations éthiques de Modiano (comment faire face à une Histoire dont le sens nous échappe totalement ?) et à sa réponse.

⁸⁶² Article cité *supra*. Lorsqu'en 1996, Sabine Peiffert et Laurent Jouin mènent leur enquête sur le camp de Royallieu, une chape de plomb pèse encore sur son histoire.

3.3.2 L'ombre de Dora : un attrait particulier pour l'individu anonyme pris dans le mouvement de l'histoire

Dans cet engagement des élèves, nous sommes particulièrement frappée par l'intérêt manifesté par les élèves pour les anonymes, ou pour des personnes auparavant complètement inconnues de ces adolescents (comme Georges Cogniot⁸⁶³ ou Maurice Bourdet⁸⁶⁴). Si, comme nous l'avons souligné, plusieurs élèves concentrent leurs recherches sur les cinq personnalités célèbres citées ci-dessus, 28 d'entre eux, soit environ 20 % des participants, se penchent sur le destin d'hommes ou de femmes pas ou peu connus (dont, pour certains, un membre de leur famille). Comment expliquer cet intérêt ?

Il existe à nos yeux une corrélation certaine entre la sympathie que les élèves ont éprouvée pour Dora, adolescente anonyme à laquelle ils ont pu s'identifier, et le choix, accompli par une forte proportion d'entre eux, d'évoquer une personne oubliée de l'histoire. Le récit d'une vie anonyme a avivé la curiosité pour d'autres vies. Le goût pour les biographies et les autobiographies, pour les témoignages directs et indirects, est encore plus net dans la classe qui a pu assister de surcroît au spectacle de Pierrette Dupoyet, retraçant sur scène le parcours de Fania Fénelon, une jeune musicienne juive déportée, intégrée à l'orchestre d'Auschwitz, dirigé par Alma Rosé⁸⁶⁵. Dans cette classe, plus de la moitié des élèves choisissent de se pencher sur la vie d'un interné de Royallieu.

Par ailleurs, il nous semble, sans pouvoir le prouver autrement que par quelques citations, que cette curiosité pour la vie d'anonymes manifeste le fait que de nombreux élèves perçoivent, dans le travail qui leur a été demandé la complémentarité entre mémoire et Histoire telles que nous avons pu les définir au début de ce chapitre. Dans leur écrit, ils parviennent à réconcilier les deux approches, d'autant plus qu'ils découvrent à quel point la guerre a pu toucher leur territoire proche, comme le remarque Isaure :

J'avais déjà étudié le second conflit mondial en cours. Mais je ne faisais que savoir. J'avais appris, mais maintenant je voulais comprendre et me souvenir ; tout cela avait pris une autre forme dans mon esprit. Ainsi, peu à peu, mon chemin rencontra celui du camp de Royallieu. Ce camp dans ma ville⁸⁶⁶.

⁸⁶³ *Un camp dans ma ville*, page 75. Georges Cogniot fut un Résistant communiste qui joua un rôle d'importance au PCF au lendemain de la guerre.

⁸⁶⁴ *Ibid.*, p. 63.

⁸⁶⁵ *Un camp dans ma ville*, page 146.

⁸⁶⁶ Travail d'écriture dans le prolongement de l'étude de *Dora Bruder*.

Quand ils découvrent le camp de Royallieu, les lycéens sont encore empreints de l'émotion éprouvée pour le destin de Dora Bruder, à laquelle ils se sont souvent identifiés. Le « détour » par une œuvre littéraire, qui rend hommage à un destin singulier, les a rendus très sensibles à la réalité humaine qui se cache derrière le nombre des victimes. Cette prise de conscience se manifeste notamment par les réactions devant le « mur des noms » :

J'ai regardé avec plus d'attention le « mur des noms ». Je ne pouvais pas tous les lire, j'aurais voulu savoir qui ils étaient, quel avait été leur parcours, mais ils étaient trop nombreux, comment leur rendre hommage à tous ? Certains prénoms, comme Camille ou Louis étaient identiques à ceux de personnes que je connais. Et si c'était maintenant ? Et si c'était eux ? (Léopoldine)⁸⁶⁷

Camille exprime la même réaction :

Je me suis arrêtée quelques instants devant l'extrait du poème de Robert Desnos, lui-même interné à Compiègne, qui montre bien la trace qu'ont laissée les déportés dans cette ville, et qui ne doit jamais s'effacer :

*Sol de Compiègne !
Terre grasse et cependant stérile
Terre de silex et de craie*

Dans ta chair

Nous marquons l'empreinte de nos semelles

Le Mur des noms à l'entrée du Mémorial redonne une dignité à tous ceux qui sont passés par Royallieu. Cela les individualise, efface leurs matricules qui avaient remplacé leur identité. Et de nombreuses personnes très différentes ont séjourné dans ce camp.

Ou encore Nicolas :

J'ai aussi été frappé par le Mur des noms à l'entrée : Maurice Dichter, Frédérick Dick, Paul Dick, Gilbert Dick, René Didier, Louis Dien, Victor Difava. Des familles entières avaient été emportées. C'est à la vue de ce mur que je compris vraiment ce qui s'était passé. Ces chiffres, 60 000, 60 000, c'est dur de s'imaginer, mais des noms, ça marque et ça reste. J'étais horrifié [...]. Après ce temps de mémoire, mais aussi d'apprentissage, je quittai le Mémorial et rentrai chez moi, par le chemin inverse [...] Pour moi, mon chemin ne s'arrêtait pas là, il fallait continuer à se souvenir. (Nicolas)

Baptiste note, quant à lui :

Un nombre ne produira jamais le même effet qu'un mur rempli de milliers de noms représentant chacun une identité, un destin, une âme, une victime innocente frappée par un fléau.⁸⁶⁸

Cette prise de conscience s'observe aussi dans l'intérêt manifesté par plusieurs élèves pour le destin d'un de leurs proches. Magalie, par exemple, s'interroge sur le parcours de son arrière-grand-père :

⁸⁶⁷ Idem.

⁸⁶⁸ *Ibid.*

Il était passé par Compiègne, je ne savais pas qu'il avait vécu quelques mois dans une ville où je vis depuis cinq ans. Sûrement avait-il foulé les mêmes rues que moi dans un tout autre contexte. [...]. Je n'avais jamais pensé à cette proximité par le lieu avant d'avoir lu *Dora Bruder* de Modiano.⁸⁶⁹

Et dans un autre écrit, elle remarque :

Je me souviens de ma recherche pour retrouver mon arrière-grand-père déporté de la Seconde Guerre mondiale que j'ai retrouvé sur les listes du Mémorial de Royallieu. Cette recherche sera toujours liée à *Dora Bruder* puisque c'est grâce à ce livre que j'ai retrouvé la trace de mon arrière-grand-père. Je peux maintenant comprendre les émotions de Modiano lorsqu'il traverse les rues où a vécu Dora.⁸⁷⁰

On observe dans ces deux citations la manière dont la jeune fille s'identifie à la fois aux victimes (Dora, et son arrière-grand-père) et à Modiano dont elle comprend les émotions. Il est intéressant de noter que le choc sensible et émotionnel produit par la découverte du destin de son arrière-grand-père amène Magalie à voir *a posteriori* la lecture de *Dora Bruder* comme un événement.

Inversement, la mise en perspective historique offerte, tant par la lecture de l'article d'histoire, que par la visite du Mémorial, semble graver dans la mémoire le destin évoqué par l'œuvre d'art. Jean-Baptiste écrit par exemple :

Je me souviens des larmes qui me montèrent aux yeux lorsque Modiano nous annonçait que Dora n'était jamais revenue. Je l'imaginai maigre et tremblante dans le froid de Pologne.⁸⁷¹

On voit bien dans cette citation que la mémoire du lycéen prolonge par l'imagination le récit de Modiano (qui n'a pas évoqué le camp d'Auschwitz : l'œuvre s'achève sur le moment où Dora quitte Drancy), tandis qu'il prend sans doute conscience des enjeux de son écriture. Pour de nombreux élèves, c'est sans doute le fait de travailler sur les ravages de l'histoire dans leur cadre quotidien, qui leur a permis de relier et de concilier *au même moment* les deux approches complémentaires, celle de l'écrivain qui dit la vérité humaine de l'expérience singulière, et celle de l'historien, qui présente la vérité d'ensemble des faits.

Enfin, il est incontestable que la réalité dramatique des persécutions, rappelée par le récit étudié, marque d'autant plus les élèves qu'ils peuvent la confronter à un lieu réel, concret, visitable, inscrit dans le paysage urbain et quotidien. C'est ce qu'exprime très bien Mylène :

⁸⁶⁹ *Ibid.*

⁸⁷⁰ Inventaire des souvenirs de lecture à la manière de Georges Perec, demandé aux élèves en fin d'année, voir dans les annexes, à la page 297

⁸⁷¹ *Ibid.*

C'était étrange de se dire que cet endroit que nous visitons avait été le théâtre de douleurs. Penser que les anonymes que nous présentait les manuels des cours d'histoire ou les livres lus en cours de français avaient pu fouler ce même sol donnait une dimension réaliste à ce qui ne restait qu'une image dans ma tête.⁸⁷²

En effet, le Mémorial de Royallieu, inauguré en 2008 et conçu par l'architecte Jean-Jacques Raynaud, se caractérise par son extrême dépouillement et par sa sobriété. Les trois baraquements préservés et transformés en musée laissent une place à l'imagination du visiteur, invité à se représenter la vie dans le camp, à peupler le vide de pièces dénudées⁸⁷³. Par sa conception, le Mémorial favorise la double entrée dans l'histoire : il « invite à croiser les regards, propose deux parcours complémentaires et indissociables. L'un se nourrit du travail des historiens, replace l'histoire du camp dans son contexte, aide à comprendre. L'autre côtoie les chemins de traverse individuels et sensibles de la mémoire »⁸⁷⁴. D'une certaine manière, le dépouillement du récit de Modiano fait écho à celui du Mémorial que les élèves ont parcouru. Au cours des dernières années, la muséographie sur les lieux de mémoire, et notamment, sur les emplacements des anciens camps de transit, de concentration et d'extermination, a évolué vers un plus grand respect de l'authenticité du lieu d'origine, et plus de sobriété dans la présentation des faits. L'historien et philosophe Piotr Cywinski⁸⁷⁵, actuel directeur du Mémorial d'Auschwitz-Birkenau, rappelle combien, au cours des dernières années, certains excès (ajout d'œuvres d'art, de lieux de culte, de plaques commémoratives) ont pu occulter l'accès à la vérité du site pour les visiteurs. Il explique notamment que toute exposition organisée aujourd'hui tente avant tout d'être en accord avec le lieu, en étroite correspondance avec le chemin parcouru par les victimes. Pour tenter de répondre à l'interrogation sur les modalités de transmission de la Shoah, notamment auprès des jeunes générations privées de témoignages directs, Piotr Cywinski plaide en faveur d'une

⁸⁷² *Ibid.*

⁸⁷³ Sur le site du Mémorial de Royallieu, www.memorial-compiegne.fr, dans un article du dossier consacré à son inauguration, « le parti pris architectural : lieu de mémoire, mémoire d'un lieu », l'architecte Jean-Jacques Raynaud écrit : « les bâtiments conservés sont à la fois lieux d'exposition et objets exposés ; les couches historiques les plus récentes ont donc été dégagées à la recherche des différentes traces de l'histoire du lieu à travers le XX^e : les carrelages et lino ont été enlevés, dégagant les bétons bruts d'origine que foulaient les internés, les faux plafonds des années 70 ont été démontés montrant les plafonds en plâtre des chambrées, les peintures récentes ont été grattées, dégagant et exposant les différentes couches de matières, de couleurs et de décors qui racontent l'histoire de ce site, les revêtements de bitume des voiries ont été décollés mettant à jour les voies caillouteuses d'avant-guerre... »

⁸⁷⁴ *Ibid.*

⁸⁷⁵ Dans une conférence intitulée « Visiter Auschwitz et enseigner l'histoire de la Shoah et de la déportation, comment faire ? », Piotr Cywinski, actuel directeur du Mémorial d'Auschwitz et Jean-François Forges, le 23 mars 2014, au Mémorial de Royallieu, à Compiègne.

rencontre entre deux authenticités : celle du récit (témoignage ou récit biographique) et celle du lieu de mémoire. Selon lui, ces deux authenticités ont « besoin l'une de l'autre » et se rejoignent quand un visiteur confronte l'imaginaire déclenché par la lecture d'un récit de vie au « palpable » du lieu où se sont déroulés les faits racontés. Il nous semble que cette piste pédagogique est encouragée par les écrits de nos élèves dans lesquels on voit bien à quel point la vie d'autrui, d'abord imaginée, prend corps et réalité sur l'emplacement de l'ancien camp. Par exemple sous la plume de Djibril :

Je fus particulièrement touché par les dessins de Gotko. L'atmosphère de ces toiles était sinistre et laissait imaginer l'horreur et la tristesse de ce camp. On y ressentait le silence morbide qui y régnait ainsi que la froideur de l'hiver. (Djibril)

Ou encore sous celle d'Adrien :

C'est en sortant de cette salle n°7 que j'ai vraiment réalisé qu'avaient été enfermés là, moins d'un siècle plus tôt, des hommes dont le talent avait été aussi injustement supprimé que la vie.

Dans l'écrit de Maxime :

En déambulant dans les pièces d'exposition, il imaginait ce personnage vivre dans cet endroit restreint et ressentir les émotions qu'il décrivait.

Aux deux authenticités évoquées par P. Cyvinski, nous serions tentée d'ajouter une troisième, celle du regard de celui qui les réconcilie, en l'occurrence celle de l'élève qui, dans son récit, relie imaginaire et réalité. Dans notre enquête auprès des élèves, nous leur posons la question suivante : « La lecture et l'étude d'une œuvre littéraire suivies de la visite d'un site historique en lien avec cette œuvre : cela vous paraît-il judicieux ? ». Ils sont 57 sur 63 à répondre « Oui, beaucoup ». Il nous semble donc que la démarche suivie a clarifié le pacte référentiel, estompé les brouillages entre littérature et histoire, fiction et réalité.

3.3.3 Un positionnement subjectif très inégal

Nous nous pencherons ici sur l'appropriation de connaissances historiques telle qu'elle se manifeste dans les écrits des élèves, en montrant que les élèves ont adopté un positionnement très inégal face à la démarche de « passeur » qui leur est proposée.

3.3.3.1 Approche d'ensemble

Le tableau suivant permet de tirer quelques conclusions sur les écrits des élèves.

	Sujet respecté	Sujet respecté mais données historiques approximatives	Récit de fiction intégrant des éléments de recherche.	Simple exposé (souvent emprunté tel quel à Internet)	Travail non rendu ou indigent
2009-2010 Deux classes 70 élèves	49 Parmi lesquels : Récit de la vie d'un proche. 4	2	15 Dont fictions inventant des grands-parents résistants 7	1	3
2010 -2011 Trois classes 105 élèves + 3 élèves de « Littérature et société ».	52 Parmi lesquels : Récit de la vie d'un proche. 2 Interview d'un ancien déporté 3 Interview d'un parent témoin 1	14	13 Dont fictions inventant des grands-parents résistants 3	18	8

Les écrits recueillis lors de la première année frappent par leur qualité et leur densité. En revanche, dans le prolongement de ce que nous avons noté au sujet de l'implication des élèves, nous observons que pour l'année 2010-2011, le bilan de cette expérience d'écriture pour les 105 élèves concernés est relativement médiocre. Parmi les 66 devoirs qui respectent le sujet, 16 témoignent de recherches rapides et approximatives. On relève aussi une forte proportion d'élèves qui se contentent de fournir un exposé de faits, souvent emprunté tel quel à des ressources documentaires trouvées grâce à Internet. Dans l'ensemble, l'intérêt et l'investissement personnel dans le travail de rédaction sont nettement moindres que l'année précédente.

3.3.3.2 Les différents positionnements subjectifs de l'élève

Il ne nous appartient pas d'évaluer les savoirs historiques engrangés par les élèves à l'occasion de ce travail. Nous nous pencherons sur les variations dans le positionnement subjectif adopté face à l'histoire. Ce positionnement subjectif des élèves est très inégal. Nous distinguerons quatre types de positionnements : le sujet absent, le sujet égaré, le sujet romancier du passé, et le sujet responsable.

Le sujet absent

Dans 19 écrits (1 la première année, 18 la seconde), l'élève est comme absent de son propre travail. Il a emprunté un document, trouvé la plupart du temps sur Internet, et le signe, sans autre forme de procès. C'est le cas par exemple de Kévin :

Le contact direct avec les Allemands devient presque incontournable après la défaite de 1940. Dans la zone occupée, les forces d'occupation sont présentes dans la vie publique etc. (« Kévin »)⁸⁷⁶

L'élève signe alors un texte qui n'est à l'évidence pas de lui, et qui n'a que peu de rapport avec les consignes. Sa subjectivité est complètement absente. On ne sait pas si le texte a été lu, l'a intéressé ou non : il livre un écrit dont il n'est pas l'auteur, sans plus de précision, comme détaché de son propre choix, et du contenu du texte sélectionné. On est ici encore très proche de la posture du « texte-tâche » décrite par D. Bucheton.

Absence d'intérêt pour le thème ? Absence de travail ? Absence de confiance dans sa capacité à s'appropriier et à retranscrire des connaissances ? Grandes difficultés à suivre les consignes proposées ? Les causes de cette démission varient sans doute selon les élèves. On observe néanmoins que les élèves concernés sont en grande difficulté d'adaptation face aux exigences du lycée. Ils sont souvent très en retrait. Certains ont pourtant un comportement sérieux : c'est le cas de Kévin, dont « l'absence » nous pose particulièrement question. Dans notre expérimentation concernant l'appropriation du *Père Goriot*, à laquelle Kévin a également participé au début de l'année scolaire 2009-2010, il manifeste une appropriation également absente : il présente le canevas du récit, qu'il a visiblement parcouru, mais ne laisse aucun indice qui suggérerait qu'il s'est approprié l'œuvre. Kévin et ses camarades évoquent la distinction établie par Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary⁸⁷⁷ :

L'implication de l'élève par rapport à la discipline enseignée – notion généralement admise pour déterminer le degré de proximité d'un sujet à son objet d'apprentissage – reçoit, dans le cas de la connaissance historique, une interprétation spécifique. Globalement, on distingue chez les élèves ceux qui ont élaboré un sentiment d'appartenance à l'histoire, ce rapport que l'on nomme souvent « conscience historique », et qui paraît déterminer une attitude structurant fortement le mode d'appropriation des connaissances ; ceux qui se pensent en dehors de cette appartenance à « l'histoire en train de se faire » et ne voient alors dans les connaissances enseignées à l'école qu'un savoir mort, lointain, qui les concerne peu, si ce n'est pour remplir la fonction évaluative d'une discipline scolaire « comme les autres »

⁸⁷⁶ Le texte proposé par Kévin a été pris tel quel sur le site internet suivant :

http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_deportation/henning_fauser.htm

« Images de l'Allemagne chez d'anciens déportés français des camps de concentration de Buchenwald, Dora et kommandos »

⁸⁷⁷ Lautier N., Allieu-Mary N., article cité, p. 54

Les écrits de Kévin laissent penser que son sentiment de non-appartenance à l'histoire est peut-être plus généralement un sentiment de non-appartenance au savoir dispensé par l'école. Il nous semble en tout cas qu'il pose la question d'un sujet didactique interdisciplinaire, et invite à réfléchir aux raisons pour lesquelles chez un certain nombre d'élèves la construction de ce sujet pose problème. Kévin n'a pas de difficultés majeures d'expression écrite, comme nous l'avions remarqué dans l'expérience sur *Le Père Goriot*. Il semble que plus fondamentalement, il ne s'autorise pas à prendre la parole.

Le sujet égaré

Nous trouvons 7 écrits (dernière colonne du tableau⁸⁷⁸) dans lesquels l'élève semble égaré, perdu entre des consignes qu'il ne maîtrise pas, de bons sentiments, des indices de bonne volonté, des informations hétéroclites mises sur le même plan. Cette fois, la première personne est très présente, mais l'auteur est visiblement démuné. On citera par exemple Camille :

Lors d'un bel après-midi de décembre, en cours de français, nous avons, mes camarades et moi, étudié un livre qui s'appelait *Dora Bruder*. Une œuvre qui présente la recherche d'un écrivain cherchant une adolescente qui a fait une fugue au boulevard Ornano, à Paris. Ça retrace également la Première Guerre mondiale. Je me suis toujours demandé comment cela s'était réellement passé. Chaque cours, on en apprenait toujours plus. Et cela me passionnait vraiment beaucoup. Quelques semaines plus tard, nous sommes allés au Mémorial de Royallieu à Compiègne...En arrivant, je me suis demandé pourquoi cela était aussi petit. Mais je n'avais encore rien vu. Nous étions dans le hall d'entrée et la visite allait commencer. Passée une ligne blanche, on se croyait en temps de la guerre. Autrefois, il y avait 24 bâtiments qui formaient le camp. 3 ont été gardés pour permettre à des jeunes comme nous de découvrir ce qu'était la vie dans le camp de Compiègne. Chaque bâtiment est composé de plusieurs salles expliquant les différents sujets de la guerre. Ce qui m'a particulièrement intriguée avant de faire cette visite, ce sont les droits de l'occupant. Et j'ai eu, en pénétrant dans la 3^{ème} salle, toutes réponses aux questions que je me posais. Le territoire français subit une division en deux zones, la zone occupée et la zone non occupée. La frontière entre les deux zones s'appelle la « ligne de démarcation ». Compiègne est situé dans la ville occupée. Et bien d'autres réponses encore. Des choses m'ont beaucoup choquée aussi comme la façon dont on nettoyait les soldats qui n'avaient plus de face, ou lorsque ceux qui avaient survécu, marchaient sur les corps sans vie, déchiquetés pas les balles allemandes. Lors de la fin de cette visite on ne peut plus enrichissante, je pensais à tout ce qui m'avait marquée. Je crois que cette visite restera dans ma mémoire pendant plusieurs années si ce n'est toute ma vie. (Camille)

On observe dans cet écrit la manière dont les quelques connaissances historiques se télescopent : l'élève confond première et deuxième Guerres Mondiales, et mélange sans doute les souvenirs du Mémorial de Royallieu avec ceux de l'Historial de Péronne. L'élève évoque des émotions, des réactions subjectives, mais dont la teneur n'est jamais

⁸⁷⁸ Sept écrits sur onze élèves concernés, car quatre n'ont pas rendu leur travail, sans doute pour les mêmes raisons que les sept autres.

précisée. Elle semble se dérober à elle-même et à son destinataire. Ces sept élèves, dont elle fait partie, sont paradoxalement plus en difficulté à l'écrit que leurs camarades du premier groupe, absents à leurs travaux. Les difficultés à l'écrit se conjuguent ici à des difficultés à s'organiser, à assimiler des connaissances et à les ordonner. On retrouve ici l'analyse proposée *supra* : les élèves de ce groupe sont ceux de la deuxième année qui auraient eu besoin d'un accompagnement personnalisé pour réaliser cet écrit.

Le sujet romancier du passé

Nous trouvons dans cette catégorie des élèves qui se sont échappés des consignes proposées et qui inventent une histoire. Certains s'emparent de façon très approximative de connaissances mémorisées lors de la visite du camp ou lors de cours d'histoire, ils en retiennent des émotions fortes. On note une assez forte proportion d'élèves, y compris parmi les meilleurs, et alors que le sujet a été maintes fois réexpliqué en classe, qui écrivent un récit de fiction (28 sur 175 élèves). Parmi ces élèves, 10 s'inventent des grands-parents Résistants : leur écrit très approximatif nous conduit à leur poser la question de l'authenticité des faits racontés, et ces dix élèves reconnaissent avoir inventé des héros. D'autres auteurs manifestent parfois un très grand intérêt pour le passé, certains d'entre eux ont même mené des recherches assez précises. Stratégie d'évitement face à un thème difficile ? Idée bien ancrée dans les esprits qu'écrire en cours de Français, c'est forcément inventer ? Ces questions restent pour l'instant sans réponse.

Tout commença le samedi 17 mai 1940 pour Simon. Ce jour-là, il avait dix-huit ans quatre mois et deux jours. Simon avait rendez-vous avec Pierre ce jour-là. Lorsqu'il arriva devant la maison de Venette, il frappa trois coups pour prévenir qu'il était de l'entourage du propriétaire de la maison. Pierre ne tarda pas à ouvrir, le regard de l'homme était vide et triste lorsque le jeune homme pénétra dans la première pièce, mais dès que les deux hommes eurent fait quelques pas dans la maison, la porte se referma violemment derrière eux et Simon découvrit qu'il y avait des officiers nazis [...] Une fois Simon attrapé, il fut menotté et emmené dans un fourgon aux vitres teintées où se trouvaient déjà une quinzaine de personnes qu'il connaissait.

Simon n'était pas Juif, il était Résistant, et les quelques personnes assises autour de lui étaient ses frères comme il les appelait. Tout le réseau fut pris en une fois [...] Arrivés à Royallieu, Simon, Pierre et les autres du réseau furent débarqués puis conduits dans le secteur A du camp. C'était le secteur des opposants politiques et des Résistants. Etrangement, ils furent marqués par la tranquillité que leur offrait cet endroit. Ils se voyaient déjà travailler jusqu'à l'épuisement la journée et se battre pour manger le soir. Cependant, il n'en fut rien, ils pouvaient occuper leurs journées à quoi bon leur semblait du moment qu'ils n'en sortaient pas, et avaient de quoi se nourrir de façon suffisante. Le camp leur offrit un moment de répit. Simon adorait écouter les leçons du vieux Patrick avec son ami Paul etc... (Jean-Baptiste)

On observe dans l'écrit de ce garçon la manière dont s'entrecroisent quelques connaissances vagues, des clichés, sans doute des souvenirs de films sur le second conflit mondial, de livres, de cours, des informations glanées lors de la visite. Il romance ces informations, et les met en scène.

Parfois, le narrateur devient lui-même un acteur de l'histoire :

Je me souviens quand les Allemands sont arrivés. Personne ne pensait que cela arriverait si vite. En quelques semaines, une bonne partie du pays était à genou. J'avais 12 ans à l'époque [...] Un beau matin, je dus accompagner papa à la gare où il me laissa, une étiquette au cou, sur laquelle était marquée une simple adresse, et ma valise, dans un wagon en partance pour le Mans. Le sud, c'était la sécurité, c'était l'éloignement de la guerre et des combats, des bombardements et des Allemands ... (Louis)

Où alors le narrateur invente un grand-père ou un oncle Résistants qui semblent combler une soif d'héroïsme. Il nous semble qu'on trouve ici peut-être un écho aux conclusions présentées dans les chapitres précédents. Dans notre chapitre sur les autobiographies de lecteurs, nous avons proposé de distinguer quatre étapes dans le rapport aux livres et la construction de soi : le temps de l'adhésion, le temps de la comparaison, le temps de l'introspection et le temps du dépaysement. Nous avons proposé de voir dans le temps du dépaysement le moment où l'adolescent s'ouvre aux autres, à leur diversité, se décentre et se tourne volontiers vers l'argumentation pour développer un point de vue personnel. Nous avons constaté que cette étape coïncidait avec une forme de maturité. Dans l'expérience menée sur les lectures cursives, nous avons observé que certains élèves se cantonnaient dans une narration de leur lecture, semblant aussi redouter de passer à l'élaboration d'un point de vue à l'intention d'autrui. Il nous semble que cette maturité en construction se devine aussi dans ces « romans du passé » : il est peut-être plus facile de retracer un cheminement sous la forme d'une histoire fictive, dans laquelle on peut inventer des personnages et s'identifier à eux, que de rester fidèle à l'histoire.

Le sujet concerné

Cette dernière catégorie regroupe 117 élèves qui sont parvenus à bien respecter les consignes proposées, ce qui représente deux tiers des élèves associés à ce projet. Parmi eux, 16 se sont contentés de recherches très rapides. Nous avons cette fois l'expression d'un sentiment d'appartenance à l'histoire très développé.

Il y a quelque temps, lors d'une visite du Mémorial du camp de Royallieu à Compiègne, j'ai découvert, face à l'entrée, une série de stèles de verre portant les noms des internés et déportés du

camp de Royallieu. Je me souviens du sentiment de vide qui m'avait assailli à la pensée que tous ces hommes et ces femmes avaient leurs vies, leurs familles, leurs passions...mais qu'à l'époque, ils n'étaient plus rien [...] de nos jours, l'emplacement de ce camp est situé à côté de la route qui mène à la Croix Saint Ouen et du parc Bayser, où j'allais les dimanches ensoleillés faire le parcours sportif avec ma famille [...] A la lecture des stèles commémoratives, un nom m'a frappé par ses consonances étranges : Boruch Djament, né le 22 décembre 1922 à Varsovie. Ces informations, trouvées dans le site recensant les internés connus du camp d'Auschwitz, m'apprirent aussi qu'il était Juif, et qu'il y était mort le 28 octobre 1942. Il avait donc vingt ans.

Boruch résidait dans le IX^e arrondissement à Paris. Je pense qu'il fut déporté le 20 août 1941 lors de la deuxième grande rafle. À 5 heures 30, le quartier fut bouclé par 2400 policiers français en collaboration avec la Feldgendarmarie allemande et les stations de métro furent fermées. 2894 hommes juifs de 18 à 50 ans, étrangers comme français, furent arrêtés à leur domicile, par un policier en tenue et un autre en civil, ou dans la rue. Ils furent alors envoyés à Drancy, récemment ouvert. Je suppose que, de Drancy, Boruch fut ensuite déporté vers Compiègne. Je n'ai pas trouvé de trace de sa famille dans les archives, il fut donc le seul à se faire déporter ce jour-là.

Ensuite, je ne peux me fier qu'à des témoignages de déportés vers le camp de Royallieu pour essayer de reconstituer le séjour de Boruch Djament (...). Quel était l'état d'esprit de Boruch à ce moment là ? Était-il inquiet en pensant au sort de sa famille dont il n'aura plus de nouvelles ? Ou juste trop fatigué pour ressentir quoi que ce soit ? Ils passèrent par le pont Solférino que j'emprunte souvent et qui déborde inévitablement d'activité.

[...]

J'ai retrouvé un témoignage explicite, celui de Jean-Jacques Bernard, célèbre dramaturge de l'époque, dans son livre *Le Camp de la mort lente* au sujet du traitement des Juifs dans le camp de Royallieu. Le voici : « Les communistes, les Russes, les Américains [...] étaient à peu près nourris. Ils recevaient aussi des lettres, nourriture morale qui ne nous fut pas permise [...] Nous commençons à nous rendre compte de la sorte de persécution qui nous était réservée [...] On nous séparait du reste du monde [...] de plus en plus [...] nous n'avions droit à aucune lettre, aucun paquet, aucun colis de la Croix Rouge [...] Oui, nous commençons à comprendre. Pour nous, c'était le camp de la mort lente ». Il fut l'un des rares rescapés de la déportation. Son fils, François-René, ne connaîtra pas la même chance : il sera arrêté en 1944 dans le maquis du Tarn, et assassiné dans le camp de Mathausen. Son frère Nicolas est alors résistant dans le Vercors. Jean-Jacques Bernard fut raflé lors de la « rafle des notables juifs », le 12 décembre 1941 et fut, avec 743 autres Juifs interné dans le camp de Royallieu avec 300 immigrés juifs venant du camp de Drancy. Il finit par être libéré le 13 mars 1942, en raison de son état de santé. Ses pièces sont encore jouées aujourd'hui. J'aimerais croire que lors de son séjour à Compiègne, il rencontra Boruch Djament, ce qui est tout à fait possible.

Boruch Djament connut donc l'enfer de Royallieu [...] Peut-être fit-il des rencontres dans le camp qui l'aiderent à survivre, jour après jour, à cette aberration de la Seconde Guerre mondiale ? En tout cas, je l'espère.

[...]

Puis, après son septième mois d'internement à Compiègne – durée inhabituelle qui, associée à son statut de Juif, dut le laisser dans un état moral et physique déplorable – Boruch Djament fut déporté à Auschwitz le 6 juillet 1942. [...] Il réussit à survivre au voyage, mais son sort était déjà froidement planifié et il mourut dans le camp concentrationnaire le 28 octobre 1942.

Depuis, 68 ans ont passé. Demain, on entrera dans le mois de juin avec ses beaux jours annoncés, mais aujourd'hui il fait gris. Et je pense, grâce à ce texte, avoir été à ma mesure un passeur de mémoire, non pas celle de tous les Juifs déportés – une telle tâche est trop ambitieuse - mais au moins celle d'un homme, Boruch Djament, et de l'enfer auquel il se trouva confronté comme victime de la folie des hommes. (Gauthier)

Il nous semble que cet écrit reflète un positionnement subjectif « responsable » face à l'histoire. Outre le fait que l'élève s'est visiblement approprié à la fois les consignes et

le texte de Patrick Modiano, auquel il emprunte certains motifs⁸⁷⁹ et certains procédés d'écriture, nous observons de sa part un véritable travail d'information : il manifeste la volonté de prendre appui sur des sources fiables et diverses, et de confronter ses documents. Il prend en charge aussi les lacunes, et les zones d'ombre. On remarque les suppositions par lesquelles il échafaude des hypothèses et sympathise avec la personne qu'il a choisi d'évoquer. Enfin, on relève sa volonté de toucher son lecteur par un texte construit et travaillé.

Dans cette catégorie d'écrits, majoritaire, nous sommes sensible au fait que les élèves osent affirmer des sentiments nuancés, parfois très ambivalents comme la perplexité, face à cette page de l'histoire. Ils avouent parfois leur impossibilité à voir, à imaginer :

Mais pour nous adolescents, il est difficile de s'imaginer toute cette atmosphère de peur, d'angoisse et de terreur. Nous n'avons pas vécu l'Occupation, et ne la vivrons jamais. Même les livres, témoignages, poèmes, films ou photographies ne retranscriront jamais ce que ces gens ont vécu. (Juliette)

Je n'aurais jamais voulu vivre un instant de ces moments là. J'imagine cela mais je suis sûr que la réalité était bien pire et mon esprit ne peut imaginer de telles choses. (Eloi)

...personne ne peut pleinement s'imaginer à quel point cette réalité était dure sans l'avoir vécue soi-même. (Thomas)

J'avais du mal à imaginer la souffrance des Français : être privé de liberté. (Tamara)

Il essayait de comprendre ce qu'ils vivaient, mais il savait que jamais il ne pourrait ressentir, ni même pleinement comprendre ce que les déportés et internés vécurent. (Isaure)

Je ne conçois pas de vivre une telle expérience et ne l'envisage pour quiconque. (Leo)

Je ne peux qu'imaginer le climat de peur et d'angoisse qui régnait sur les villes occupées comme Compiègne. (Léopoldine)

Cela peut être ce problème de conscience évoqué par Baptiste :

Ce travail sur la vie d'un déporté m'aura énormément fait réfléchir, et me laisse l'impression d'avoir réglé un problème de conscience qui consistait à avoir honte d'être heureux alors que d'autres subissent les pires souffrances. (Baptiste)

Ou encore par Nicolas :

Je me sens d'autant plus coupable car ces hommes sont mes semblables. La tristesse et la nostalgie me prenaient.

⁸⁷⁹ Par exemple le motif météorologique ou encore les incises marquant les sentiments du narrateur du narrateur

La prise de conscience des limites du projet pédagogique proposé :

Je vous ai raconté tout ce que je sais sur Louis Dumortier ; en effet, le travail de gardien de la mémoire est difficile, notamment par le manque d'informations. Son histoire m'est en grande partie inconnue. Je ne puis que formuler des hypothèses. Sortir un homme de l'oubli ne suffit pas. Ils étaient des milliers comme lui, tous une histoire différente et pourtant tous la même. (Quentin)

L'interrogation sur soi-même :

Aujourd'hui, je ne sais pas si à l'époque j'aurais eu le courage de rentrer dans la Résistance. C'est vrai que je suis profondément bouleversé des pratiques nazies de l'époque, mais je ne peux pas réellement me rendre compte de la situation, et je pense que s'engager devait être un choix difficile où l'on ne pouvait compter sur personne par peur de la délation [...] Peut-être aurais-je eu le courage de cet acte héroïque. Je ne le saurai certainement jamais. (Nicolas)

Ou encore le sentiment de saturation courageusement évoqué par cette élève, imprégnée des deux récits de J. Semprun :

J'ai envie de fuir, me libérer des regards vides des hommes morts entassés les uns sur les autres avant de partir en fumée. Cela fait trop de bruit leur silence, cela prend trop de place leur absence.

[...]

La réalité, je l'ai bien vue en face mais je ne me sens pas de taille à la regarder davantage (Manon)

Plus l'élève s'est approprié des connaissances historiques, plus il s'autorise à exprimer des réactions subjectives nuancées, et moins il cède à la facilité des injonctions toutes faites du type « il ne faut pas oublier ». Plus il s'est approprié des connaissances précises, plus il prend en charge subjectivement sa position de « passeur » : mais n'est-ce pas le cas dans toute démarche de transmission ? Il nous semble donc que le choix didactique de proposer aux élèves d'envisager le passé à partir de leur présent, plutôt que de les encourager à se livrer à une « immersion fictionnelle » leur a permis d'adopter un ton « juste » et de se situer avec « justesse » face à l'histoire. On observe que globalement les « passeurs » rassemblent davantage les bons élèves, tandis que les élèves en difficulté ont eu tendance à se dérober, à s'effacer. Et pourtant des « migrations » notables se sont opérées : une forte proportion d'élèves moyens, en difficulté à l'écrit, en apparence peu motivés en français, ont réussi leur écrit quand le sujet les passionnait⁸⁸⁰. La distance entre le « texte » de Kévin et celui de Gauthier nous interpelle : elle pose la question d'un sujet didactique et d'un rapport au langage extrêmement hétérogène dans les classes de seconde.

⁸⁸⁰ On pourra notamment lire par exemple dans l'ouvrage *Un camp dans ma ville* le texte de Clément et de Julien, écrit dans le prolongement de l'interview d'un déporté.

3.3.4 Les mots de Modiano : ligne éthique et ligne stylistique

Le sujet d'écriture invitait les élèves à adopter, de manière oblique, la démarche suivie dans *Dora Bruder*. Qu'en est-il de sa poétique ? Il n'était pas demandé aux élèves de pasticher le style de l'écrivain, et pourtant on constate qu'ils s'approprient la ligne éthique de Modiano en lui empruntant son style. Les élèves, en effet, s'approprient les mots et le style de Modiano quand ceux-ci viennent dire, confirmer, exprimer une émotion, un sentiment personnel, une perplexité devant ce qu'ils découvrent du passé de leur propre ville. Ils prennent dans le texte ce que celui-ci leur permet de dire d'eux-mêmes. Ce n'est pas l'imitation mécanique du style de Modiano qui leur fait exprimer des sentiments, ce sont leurs sentiments qui les amènent à s'approprier le texte de l'écrivain.

3.3.4.1 Appropriation du style de Modiano

On retrouve tout d'abord très souvent la reprise d'une présentation des faits par la voix d'un narrateur qui échafaude des hypothèses, déduit, avoue les lacunes de son enquête, à l'aide d'un style parataxique très sobre :

Jacques Gotko est né en 1899, en Biélorussie. Il est Juif. En 1905, sa famille et lui se réfugient à Paris [...] En 1937, il quitte Paris pour vivre en Charente-Maritime où il se consacre à son art. Tout ce que j'ai lu sur cette période de sa vie m'a fait imaginer qu'il avait dû partir de la capitale pour mener une vie de couple plus tranquille. J'ai pensé aussi qu'il avait voulu fuir la montée de l'antisémitisme peut-être déjà ressentie à Paris. Mais il est resté en Charente-Maritime jusqu'à son arrestation en juin 1941 sans chercher apparemment à passer en zone libre.

J'ai effectué d'autres recherches mais je n'ai trouvé aucun document parlant de sa femme. Je ne sais même pas s'il avait des enfants mais je sais que sa femme n'a pas été arrêtée avec lui et qu'il avait donc 42 ans quand il a été emmené. J'ai lu aussi que sa mère et sa sœur furent arrêtées à Bordeaux, internées à Drancy, et déportées à Auschwitz le 11 novembre 1942... L'a-t-il su ? C'est vraisemblable, car à cette époque il n'était plus à Compiègne. En septembre 1942, il a été transféré à Drancy où il est resté jusqu'en 1943. Peut-être se sont-ils croisés et ont-ils pu se parler une dernière fois [...]

C'est en sortant de cette salle n°7 que j'ai vraiment réalisé qu'avaient été enfermés là, moins d'un siècle plus tôt, des hommes dont le talent avait été aussi injustement supprimé que la vie [...]

(Adrien)

On peut comparer ce fragment à un passage de *Dora Bruder*, dans lequel Modiano évoque Friedo Lampe, un écrivain abattu par les soldats russes :

Qu'est-ce qu'on pouvait bien lui reprocher ? Tout simplement la grâce et la mélancolie de son livre [...] À la fin de la guerre, au moment de l'avance des troupes soviétiques, il habitait la banlieue de Berlin. Le 2 mai 1945, dans la rue, deux soldats russes lui avaient demandé ses papiers, puis ils l'avaient entraîné dans un jardin. Et ils l'avaient abattu, sans avoir pris le temps de faire la différence entre les gentils et les méchants.⁸⁸¹

⁸⁸¹ *Dora Bruder, op. cit.*, p. 94

Par le recours à la parataxe, Modiano exprime à la fois la stupeur, le vertige et la révolte devant l'écart entre le talent d'un côté et la brutalité absurde de la mort de l'autre. L'adolescent cité ci-dessus met, semble-t-il, la parataxe et une présentation sobre des faits au service des mêmes sentiments. Aubin fait de même :

[...] Charlotte Delbo décide de rejoindre son mari en France, malgré les supplications d'un Louis Jouvét désireux de la sauver malgré elle et entre aussitôt dans la Résistance [...] Mais l'étau se resserre implacablement autour de Charlotte Delbo et de ses camarades. (Aubin)

Les élèves sont par ailleurs nombreux à réinvestir le motif de l'espace cher à Modiano : l'espace urbain est un témoin silencieux d'évènements, que l'écrivain, capable de « capter inconsciemment un vague reflet de la réalité » passée, aurait le pouvoir de « voir » et de reconstituer.

Ce quartier de Royallieu a grandi, a mûri avec moi. Sur cette route [...], je me suis promenée, j'ai appris à faire du vélo. Mais maintenant je vois, sans cesse, le chemin de la mort de ces milliers de déportés. (Nina)

Chaque jour, je parcourais cette même distance à vélo pour me rendre à l'école. À présent [...], j'imaginai l'état de ces prisonniers [...] leur souffrance...Rien que leur souffrance. J'imaginai quelques frères, pères et mères tentant de rattraper leur fils, fille, frère ou sœur [...] Et j'entendais déjà leurs cris de désespoir, leurs cris d'amour et de solitude. Et j'entendais des coups de fusil, des exécutions...et encore des cris...Mon cœur se mit à palpiter. Et je sentis leur douleur me transpercer l'âme. (Tamara)

Je l'imagine, descendant les rues désertes de Compiègne, rues que j'ai tant de fois arpentées innocemment avec des amis, sans penser une seule seconde à ces hommes et ces femmes destinées à la mort. (Baptiste)

On peut mettre en parallèle ces citations avec ces quelques lignes de Modiano :

Je marche à travers les rues vides. Pour moi elles le restent, même le soir, à l'heure des embouteillages, quand les gens se pressent vers les bouches de métro. Je ne peux pas m'empêcher de penser à elle et de sentir un écho de sa présence dans certains quartiers.⁸⁸²

Les élèves ont par ailleurs été sensibles, dans le récit étudié, à la complicité des autorités françaises et d'une partie de la population civile dans la politique d'extermination des Juifs et dans l'organisation de la déportation. Ce thème revient souvent, dans leurs travaux, sous la forme d'une interrogation adressée à leur propre ville et à ses habitants. Il les a, sans doute, d'autant plus marqués, qu'une lecture a été faite en classe, par le professeur d'histoire venu dialoguer avec eux, d'un extrait du récit de J. Semprun, *Le Grand Voyage*, dans lequel le narrateur évoque la traversée de Compiègne, dans l'indifférence quasi-générale.

⁸⁸² *Dora Bruder, op. cit.*, p. 144

Je me trouve maintenant en face de l'hôtel de ville et la nuit commence à tomber. Les maisons s'illuminent et je distingue un homme qui ferme ses volets comme ils le faisaient soixante-dix ans plus tôt chaque fois qu'un convoi de déportés allait à la gare. En effet, personne ne devait les voir, personne ne devait les entendre. Les gardiens du camp avaient ordre de dégager la voie publique avant chaque passage de convois qui résonnaient dans les rues de Compiègne. (Paul-André)

Je continuais mon chemin jusqu'à la place de la croix blanche. Une très belle place : une fontaine coulait sereinement au milieu de buis taillés, le kiosque à journaux exhibait de belles affiches colorées. D'après ma carte, elle correspondait à l'entrée des déportés dans la ville. Comment avaient bien pu réagir les civils en voyant ces deux mille personnes traverser au pas militaire ces rues vidées à coups de crosse par les nazis ? C'est un mystère ... Néanmoins, des témoignages ont permis de savoir que ce processus durait dix minutes d'affilée. Pourtant, rien, dans cette rue, ne commémore ce passage aujourd'hui. (Camille)

Ils manifestent également des manifestations d'empathie à travers le temps et l'espace :

Après avoir observé les dessins de cet homme, pendant le reste de la visite, je l'imaginai au milieu de la foule, adossé à un mur en train de dessiner et j'essayais de deviner ses pensées et ses peurs, et de m'imaginer à sa place. (Mylène)

Anne-Marie⁸⁸³ est arrêtée, torturée, elle fut forcée à travailler dur, très dur. Elle passe d'un camp à un autre. Elle vit dans l'ignorance. Comment survivait-elle ? Que pouvait-elle ressentir ? Je ne sais ce qui se passait dans sa tête pour qu'elle continue. (Héloïse)

L'écriture s'élève contre l'oubli, elle devient tombeau. Le « Je » devient un « gardien de la mémoire » dans une prise de conscience des pouvoirs des mots :

Mme Du Gans m'a dit que son mari parlait souvent de son internement, mais qu'il n'avait jamais pris le temps d'écrire ou d'enregistrer ce qu'il avait vécu. C'est pourquoi j'ai décidé d'écrire cette nouvelle, pour que tout ce qu'a vécu Jean-Michel De Gans ainsi que tous les autres déportés ne soit pas totalement oubliés. (Blandine)⁸⁸⁴

Je suis fier d'avoir mis en lumière un aspect noir de l'histoire et d'agir désormais comme un gardien de la mémoire commune...(Ninon)

Ces images me laissèrent sans voix. Il est dix-sept heures lorsque je termine ma visite du Mémorial. Il pleut. Le bruit des gouttes m'apaise. Il faut que j'écrive un récit. Pour ne pas oublier. (Julien)

Ainsi, le style de Modiano est le creuset dans lequel les élèves s'approprient certains aspects de la ligne éthique » de l'écrivain. Le détour par le lieu de mémoire, la découverte et redécouverte de faits historiques précis créent chez l'élève un certain nombre d'émotions. Il s'adosse ensuite à la « ligne éthique » dessinée par l'écrivain pour exprimer ses sentiments, en lui empruntant des motifs, des mots, des images, une syntaxe : un style.

⁸⁸³ Texte sur Anne-Marie Bauer, p. 65

⁸⁸⁴ Texte intégral de l'élève dans le livre *Un camp dans ma ville*.

Mais il est aussi intéressant de noter la manière dont les lycéens s'échappent de l'écriture quand elle ne leur convient plus, et également de relever tout ce qu'ils ont refusé dans l'écriture de Modiano.

3.3.4.2 Affranchissement face au style de Modiano

Certains élèves qui se sont approprié le style de Modiano s'en sont aussi affranchis, en introduisant par exemple un appel au lecteur, l'expression de leur révolte, des sentiments lyriques, l'expression de l'admiration pour tel ou tel Résistant ... justement absents sous la plume de Modiano.

C'est le cas par exemple de Victor, qui emprunte d'abord à Modiano l'examen attentif du paysage urbain, et la « voyance ». Il décrit un parcours dans Compiègne, de la gare au Mémorial, et il clôt son texte ainsi :

J'ai marché là où ces prisonniers avaient dormi. J'ai écouté les témoignages des personnes qui étaient revenues. Mais ce qui m'a le plus choqué ce sont les images qui passaient en boucle sur les murs et qui montraient l'horreur des camps : ces hommes et ces femmes nus qui n'avaient plus que la peau sur les os, toutes ces victimes de la barbarie qui étaient entassées, les yeux ouverts, alignées, prêtes à être brûlées afin de ne laisser aucune trace. (Victor)

Pour d'autres élèves, le choix de Modiano est inconcevable. Ainsi en est-il pour Marine qui commence ainsi son devoir :

J'étais allongée sur mon lit, incapable de fermer l'œil. Cette visite du Mémorial de Compiègne m'avait perturbée à un point que je n'aurais jamais pu envisager. Ecœurée, dégoûtée, scandalisée, outrée, les mots ne sauraient expliquer ce que je ressentais à ce moment-là. La visite de ce lieu avait changé ma façon de voir la ville de Compiègne de façon radicale. (Marine)

Ainsi, le sujet lecteur échafaude une réaction éthique dans ses émotions de lecteur mais aussi dans ses émotions de citoyen. Sa lecture accroche au vol un choix d'écriture qui vient dire un positionnement axiologique. C'est une invitation à laisser les élèves être à l'écoute de leurs propres émotions devant l'histoire mais aussi devant le présent ; ce travail d'écriture leur a offert, nous semble-t-il, une démarche à laquelle ils peuvent s'adosser et à partir de laquelle ils pourront s'émanciper. Le lecteur prend le texte, met du sien, comble les interstices avec sa propre subjectivité. Ce travail d'écriture a peut-être amené ces élèves à un travail d'écoute d'eux-mêmes.

3.4 L'appropriation dans le souvenir de lecture

3.4.1 À moyen terme : une mémoire en éclats qui prolonge le texte

En fin d'année scolaire, les élèves sont invités à dresser en temps limité un inventaire « à la Perec » de leurs souvenirs des lectures menées pendant l'année de seconde.

La consigne exacte est la suivante :

Complétez la phrase suivante : « Quand je pense aux livres découverts en seconde, je me souviens... » par tous les souvenirs de livres lus, étudiés, évoqués dans le cadre du cours de français. Vous pouvez également citer des extraits étudiés en classe.

L'exercice fait écho pour les élèves à un inventaire semblable qui leur a été proposé au début de leur année de seconde. Ce travail se fait en classe, peu de temps avant la fin des cours et un mois après l'étude du récit de Modiano. Dans ces écrits, 54 élèves sur les 60 élèves sollicités ce jour-là, citent *Dora Bruder*. Parmi eux, 44 étoffent leur commentaire, comme on le verra ci-dessous. Avant de les commenter, voici comment se répartissent ces fragments : on trouve 11 fragments sur 54 qui évoquent une émotion de lecture ou une identification à Dora.

Je me souviens de ce passage bouleversant de <i>Dora Bruder</i> : « Un pauvre et précieux secret que les bourreaux, les ordonnances [...] n'auront pas pu lui voler ». Cette phrase est poignante et je crois que sa vie repose sur cela . (Clémentine)
Je me souviens de la tristesse avec laquelle j'ai lu <i>Dora Bruder</i> . La tristesse avec laquelle j'ai découvert que Dora avait été déportée dans un camp et qu'elle y avait perdu la vie . (Barbara)
Je me souviens de Dora Bruder, cette jeune fille m'avait fait éprouver une grande admiration pour elle, car elle était si jeune mais à la fois si forte à travers l'écrit de Modiano. (Aurélien)
Je me souviens de cette lettre de Robert Tartakovsky retranscrite en intégralité dans le récit <i>Dora Bruder</i> de Patrick Modiano. La lecture de celle-ci m'avait profondément bouleversée . De plus, le fait qu'elle se trouve dans un récit et non dans un livre historique la met d'autant plus en valeur. Par ailleurs, le style de cette lettre écrite à la hâte montre l'atmosphère dans laquelle les détenus vivaient . (Mathilde)
Je me souviens avoir éprouvé une grande peine et un grand malaise lors de la lecture de la lettre de Robert Tartakovsky car ce jeune homme plein d'ambition n'avait pu mettre ses projets à exécution. Je pense que le malaise était dû au fait qu'il avait beaucoup de désirs et en parlait à ses destinataires. De plus, il leur disait de ne pas s'inquiéter, alors que moi, je savais pertinemment qu'il allait être assassiné dans l'un des nombreux camps nazis . (Manon)
Je me souviens de certains passages m'ayant touchée dans <i>Dora Bruder</i> , comme la lettre de R. Tartakovsky. (Aurélie)
Je me souviens de Dora dans <i>Dora Bruder</i> qui avait eu le courage de fuguer toute seule alors que c'était l'hiver et le moment des rafles. Elle avait dû rester toute seule dans le froid et avoir faim sans pouvoir manger. (Marie)
Je me souviens de Dora Bruder, cette jeune fille qui avait fugué et qui m'avait fait penser à ma propre fugue. Je me suis identifiée à elle . (Faniry)
Je me souviens de la fugue de Dora, cela m'a interpellé car cela m'a beaucoup fait penser à la fugue de mon cousin il y a quelques mois, et le fait que l'auteur cherche Dora m'a fait penser à mon oncle qui cherchait mon cousin, c'était très étrange ! (Xavier)
Je me souviens de la lettre écrite par un jeune homme interné à Drancy, cherchant à rassurer sa famille et lui-même en lui annonçant qu'il allait bien, tout en la prévenant qu'il risquait de ne pas revenir. Dans <i>Dora Bruder</i> , de Patrick Modiano. (Céline)

On trouve ensuite des fragments qui prolongent par l'imaginaire le récit de Modiano et comblent les silences du texte ; l'exercice de remémoration proposé en classe permet de revivre cette participation au texte. Nous soulignons les expressions qui traduisent la reconstitution accomplie par l'imaginaire, et la manière dont le lecteur s'associe à la démarche de l'écrivain. On observa que dans les trois premiers fragments, que nous aurions pu aussi faire figurer dans le premier tableau, ce travail de l'imaginaire se combine à une émotion de lecture. Nous en citons quelques-uns :

Je me souviens de l'atmosphère ombragée et émouvante lors de la reconstitution de la vie de Dora, dans <i>Dora Bruder</i> . L'auteur n'arrive pas à reconstituer sa vie entièrement, quelques passages restent inconnus . Je trouve cela à la fois beau et normal, mais aussi mystérieux et respectueux. Modiano ne cherche pas à vouloir refaire la vie de Dora, il ne veut pas lui inventer une autre vie que la sienne et je pense qu'il a raison. (Juliette)
Je me souviens de la tristesse et de ce blanc présent dans notre mémoire , de la sympathie éprouvée pour le personnage de Dora. (Inès)
Je me souviens de la détermination de Patrick Modiano à retrouver les traces de Dora Bruder, qu'elle avait faite suite à sa fugue du pensionnat, où était-elle allée, à quel moment fut-elle arrêtée, ce sont les différentes questions que Patrick Modiano, l'auteur, a été amené à se poser. C'est un récit intrigant. En effet, en tant que lecteur, nous sommes également amenés à nous interroger sur le passé de cette jeune fille. (Marine)
Je me souviens de Dora Bruder, cette jeune Juive qui n'aura jamais transmis son secret : « C'est ça son secret, un pauvre et malheureux secret que personne [...] n'aura pu lui arracher ». (Ninon).
Je me souviens de Dora Bruder, une jeune fille que l'on voudrait tellement mieux connaître pour mieux la comprendre. Pourquoi a-t-elle fugué ? Pourquoi et comment s'est-elle fait arrêter ? (Thomas)
Je me souviens du dernier paragraphe de <i>Dora Bruder</i> , cette conclusion sur la recherche d'informations et ce secret que toujours Dora gardera, sa seule part d'intimité, ce qui lui reste à elle . (Isaure)
Je me souviens de Dora Bruder, qui garde une part de son secret dans les longs mois de ses fugues à Paris pendant l'Occupation. (Camille)
Je me souviens avoir été très curieux en lisant <i>Dora Bruder</i> , son histoire à mystères m'avait beaucoup interpellé. (Théophile)
Je me souviens de l'atmosphère mystérieuse qui a accompagné la fugue de Dora Bruder ainsi que la difficulté de Modiano à reconstituer la vie de la jeune enfant déportée. (Jean-Victor).
Je me souviens de la lecture de <i>Dora Bruder</i> qui fut très intéressante [...] j'ai apprécié retracer le chemin de cette jeune Juive (Hugo)
Je me souviens du dernier passage de <i>Dora Bruder</i> : « un pauvre et précieux secret que l'histoire, les bourreaux, les autorités, le Dépôt, les casernes, les camps, tout ce qui vous détruit n'auront pas pu lui voler ». Je pense que cette phrase résume la volonté de l'auteur de redonner une identité à Dora , une dignité qu'elle a gardée jusqu'à la fin. L'auteur se fait gardien de sa mémoire. (Nicolas)
Je me souviens m'être demandé si Dora Bruder avait été retrouvée saine et sauve ; je me souviens avoir espéré tout au long du récit une autre fin , quelque chose de surprenant qui lui permettrait de vivre (Clémentine)

Par ailleurs, on trouve aussi des fragments qui retranscrivent fugitivement le choc moral ressenti à la lecture du récit, accompagné par une prise de conscience ; ici encore, nous sommes sensible à la manière dont les trois premiers fragments conjuguent impression de lecture et prise de conscience ; les trois derniers révèlent ici une compréhension de la valeur exemplaire du récit, au point que le souvenir s'apparente à un hommage rendu aux victimes. En voici des exemples :

Je me souviens du choc moral que j'ai eu en lisant <i>Dora Bruder</i> . Ce roman sur la période noire de 39-45 m'a fait réfléchir sur la condition humaine et la vie inimaginable que ceux-là ont subie. (Antoine)
Je me souviens du malaise qui s'est emparé de moi lors de ma lecture des chiffres et des noms de déportés dans <i>Dora Bruder</i> . Il a fallu attendre 1995 pour reconnaître l'implication de l'Etat français dans la déportation. (Victor)
Je me souviens du contexte historique de <i>Dora Bruder</i> et aussi de l'atmosphère . Cette atmosphère froide, lugubre , et même macabre qui peut être comparée à la guerre et aux actions menées par les nazis. (Juliette).
Je me souviens de l'acharnement, de l'incompréhension, des questions, des horreurs, de la prise de conscience que m'avait apportée le livre de Modiano. (Romane)
Je me souviens du personnage de Dora Bruder, qui m'avait fait prendre conscience de toute l'horreur des camps de déportation et d'extermination. (Manon)
Je me souviens de l'œuvre mémorable de Modiano, de la biographie de Dora Bruder, cette jeune fille qui fugua le jour de Noël pendant la Seconde Guerre mondiale. Cette œuvre nous permet de ne pas oublier la douleur et la plaie que laisse cette guerre. (Charles)
Je me souviens du livre <i>Dora Bruder</i> . Je ne comprends pas pourquoi la jeune fille avait fugué de chez elle. Ce livre avait d'ailleurs éveillé ma curiosité à propos de cette période. J'ignorais totalement que la France avait une telle part de responsabilité dans ce massacre. (Alexandre)
Je me souviens du personnage de Dora Bruder. Cette petite fille juive qui fut arrêtée dans le Paris de l'Occupation. Cette biographie m'a fait de comprendre l'horreur et l'injustice qui régnaient lors de la Seconde Guerre mondiale. (Blandine)
Je me souviens de Dora, de son père, de sa mère, je me souviens de toutes ces personnes mortes dans les camps , évoquées par Modiano. (Jeanne)
Je me souviens de Dora, symbole de ces nombreux anonymes, descendus dans les abysses de la déshumanisation. (Nina)

Enfin, trois élèves seulement font référence aux démarches menées dans le cadre du projet, qui semblent dans leur cas avoir pris le pas sur le texte :

Enfin, je me souviens, quand j'ai lu *Dora Bruder*. J'étais tranquillement chez moi, peut-être ma fenêtre était-elle ouverte. Et je pensais aux conditions de vie durant la guerre. Les couvre-feux, Dora dans son couvent, les camps...J'ai réalisé la belle vie que l'on mène. Cela m'avait aussi rappelé **le film sur les camps que l'on a regardé en classe** ; on a pu voir dans quoi avait vécu Dora. Pour terminer, je dois dire que **j'ai vraiment aimé la visite du Mémorial qui m'a apporté beaucoup**. (Malou)

Je me souviens de *Dora Bruder*, de la fin de l'année approchant lors de sa lecture, **de la séance où les correspondants allemands étaient présents et de la visite de Royallieu, ainsi que des documents vus en classe et au Mémorial. Je me souviens de la projection du témoignage d'un vieil homme, assez choquant, dans une grande salle que nous avons pour nous seuls**. (Louis)

Je me souviens de la dureté du livre de Patrick Modiano (*Dora Bruder*) mais aussi de **cette jeune femme, qui est venue un samedi dans notre classe pour nous expliquer cette époque de l'Occupation**. (Marion)

Quels commentaires d'ensemble pouvons-nous faire de ces fragments ?

Nous sommes tout d'abord frappée par le retour au texte manifesté par ces souvenirs, par l'effet de « zoom » que leur lecture produit. Les élèves se sont, pendant un mois, éloignés du texte de Modiano par leurs recherches et par la rédaction de leur écrit d'invention. Or ici, non seulement ils citent l'œuvre mais dans la plupart des cas le souvenir ténu imposé par l'exercice de l'inventaire est évoqué de façon très précise, et personnelle, comme un reflet intime de la lecture du récit. Seuls 3 élèves sur 54 évoquent les recherches entreprises dans le prolongement de l'étude. Nous voyons ici encore l'effet de circularité de l'appropriation, circularité rendue d'autant plus vive que le texte s'est enrichi d'une connaissance renforcée de contexte historique.

Nous formulons l'hypothèse que le projet mené a donné à ces souvenirs un éclat particulier. On observe par ailleurs la très grande place tenue par les émotions de lecture, souvent en lien avec des enjeux importants du roman, ce qui nous conforte dans l'idée que la réception éthique du texte s'enracine, elle aussi, dans les affects du lecteur.

Nous observons également la manière dont le souvenir de lecture prolonge, interprète, complète la lettre du texte : soit il prolonge ce qui n'est pas dit par l'écrivain, soit il comble ou du moins interroge les silences du récit, soit il délivre la portée éthique du texte.

3.4.2 Une mémoire à plus long terme : volutes et constellations

En mai 2012, à l'occasion d'une enquête menée auprès de nos anciens élèves sur leurs souvenirs de lecture en classe de seconde⁸⁸⁵, nous contactons 100 élèves dont 70 ont participé au projet. Voici les trois premières questions posées aux élèves :

- 1) Quand vous repensez aujourd'hui aux livres lus, ou lus puis étudiés **en classe de seconde dans le cadre du cours de français**, quels souvenirs vous reviennent en mémoire (titres ? auteurs ? personnages ? passages ? images ? émotions ? scènes ? sujets ? circonstances de la lecture ? moments de cours ? etc.) Ce n'est pas grave si vous ne vous souvenez pas du titre exact ou d'un nom d'auteur, notez simplement ce qui vous revient en mémoire, bons souvenirs ou mauvais souvenirs.
- 2) Un livre (ou un extrait) vous a-t-il plus particulièrement marqué(e) ? Si oui, dites lequel et pourquoi ?
- 3) Certains travaux demandés à la suite de vos lectures de romans, de pièces de théâtre, recueils de poèmes (activités diverses, travail d'écriture par exemple) vous ont-ils marqué(e) ? Si oui, dites lesquels et pourquoi ?

Nous recevons 33 réponses d'élèves associés à ce projet. Pour 9 d'entre eux, le récit de Modiano a été étudié deux ans avant la réponse qu'ils envoient, alors qu'ils sont en première année d'études universitaires.

Pour 23 d'entre eux, le récit a été étudié un an et demi avant, et ils terminent leur classe de première.

Pour 32 élèves associés au projet, 8 ne citent ni Dora Bruder, ni lecture cursive proposée lors de la séquence, ni participation de quelque manière que ce soit au projet. Voici les réponses des 24 élèves qui se souviennent de l'œuvre étudiée et/ou du projet. Nous présentons ces réponses dans le tableau ci-dessous. Les réponses reçues sont dans l'ensemble anonymes, la lettre G ou F indique s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille.

Réponses reçues (anonymes, à quelques exceptions près)	L'élève cite <i>Dora Bruder</i>	L'élève cite une ou plusieurs lectures cursives en lien avec le thème de la déportation ou avec la persécution des Juifs.	L'élève fait référence à sa participation au projet (écriture, théâtre, souvenirs divers.)
(G)	Oui « Le premier livre qui m'apparaît, en plongeant dans les souvenirs de mon année de	<i>La Voleuse de livres</i> (M. Zuzak) <i>L'Écriture ou la vie</i> (J. Semprun) Il y a un extrait qui m'accompagne encore aujourd'hui, et notamment dans mes travaux d'Histoire de l'Art. C'est un extrait de <i>L'Écriture ou la vie</i> , de Jorge Semprun, sur la force et la	« L'histoire des déportés, la rédaction d'une nouvelle et nos réflexions sur la guerre et ses tourments, m'ont beaucoup apporté et ont affiné mon regard sur la vie. C'est un travail d'écriture qui m'a marqué, marquant à son tour le début d'une longue

⁸⁸⁵ Réflexion proposée lors du colloque sur le sujet lecteur/scripteur, Grenoble, juin 2012. Nous présentons les modalités de cette enquête dans la synthèse et on trouvera le questionnaire adressé aux élèves dans les annexes, à la page 322.

	seconde, est <i>Dora Bruder</i> de Modiano »	nécessité de l'artifice de l'œuvre d'art pour transmettre des sentiments et délivrer morceau après morceau une étrange réalité vécue et témoignée à travers l'art.	aventure à la découverte du Mémorial de Compiègne et de la Déportation.
(G)		<i>Le Choix de Sophie</i> (W. Styron)	« Ecrire un texte pour le livre sur le Mémorial de Royallieu m'a beaucoup marqué même si ce fut un travail difficile »
		<i>Le Liseur</i> (B Schlink)	
(F)		<i>La Voleuse de Livres</i>	« Mauvais souvenir : le thème de la déportation qui m'a semblé être le plus long de l'année, qui est important et enrichissant mais qui reste un sujet dur et difficile à supporter. »
(F)			« L'écriture du texte en partenariat avec le Mémorial, quelque chose qui marque définitivement. Et pour finir notre atelier théâtre avec Damien Ricour : je n'avais jamais fait ça avec un professionnel ; rencontrer la famille Malmed, c'était plus qu'émouvant et ça me marquera probablement toute ma vie ; merci encore pour cette expérience ».
année 2010/2011			
(G)			« Déportation... Le Mémorial. », « L'article de presse sur le camp de Royallieu »
(G)	Oui	<i>Si c'est un homme</i> (P. Levi) <i>Elle s'appelaït Sarah</i> (T. de Rosnay)	
(G)	Oui		« Après la lecture de <i>Dora Bruder</i> , le travail que nous avons fait fut très intéressant. Ce que nous avons dû écrire à propos de la Déportation et plus précisément à propos du camp de Royallieu m'a en quelque sorte « marqué ». Je me suis dit que l'on n'écrivait pas pour rien, mais en mémoire de toutes ces personnes qui furent déportées »
(F)	Oui	<i>Le Liseur</i>	« Pour ma part, j'ai eu la chance de figurer dans un livre (<i>Un camp, dans ma ville</i>) après avoir étudié la Seconde Guerre mondiale en français. J'ai pu y écrire mes émotions par rapport au camp C de Royallieu et donc faire des recherches intéressantes sur celui-ci ».
(F)		<i>Le Journal</i> de Hélène Berr.	
(G)		<i>Elle s'appelaït Sarah</i>	« J'ai vraiment aimé travailler sur le Mémorial de Royallieu. Découvrir le parcours et la vie de déportés était vraiment une expérience inoubliable. »
(F)		<i>Le Liseur</i>	« La participation à la rédaction du livre que nous avons fait ensemble. Les recherches pour parvenir à écrire quelque chose m'ont beaucoup

			intéressée. Le spectacle de Pierrette Dupoyet était aussi très marquant »
(F)	Oui	<i>Si c'est un homme</i>	« La pièce de théâtre que nous avons jouée à Royallieu mais aussi celle que nous avons vue. Le travail de rédaction pour le livre <i>Un camp, dans ma ville</i> que j'ai trouvé intéressant. »
(G)	Oui « je me souviens d'un livre en particulier, c'est <i>Dora Bruder</i> »	<i>La Mort est mon métier</i> (R. Merle) « m'a marqué avec les scènes d'exécution sans scrupule de centaines de Juifs, et le fait que l'auteur ait repris des faits historiques réels pour écrire une histoire renforcée par ces faits. »	
(F)	oui	<i>Si c'est un homme</i> , « Le livre qui m'a le plus marquée [...] Là, Primo Levi eut la capacité de décrire tout ce qu'il ressentait, sans jamais faire apparaître une quelconque haine, comme si d'un côté, il avait tenté de comprendre, mais avait conclu que c'était en vain qu'il essayait, puisqu'il n'avait vraiment rien à comprendre ».	« Je repense beaucoup [...] aux travaux que nous avons fait sur la Shoah et l'extermination des Juifs. Je repense aussi à la pièce que nous avons été voir sur la Shoah à nouveau, qui était remplie d'émotion et qui nous « frappait ». Qui avait le pouvoir de faire taire toutes ces personnes qui aujourd'hui renient les horreurs nazies.
(G)	Oui (« <i>Dora Bruder</i> qui a été très intéressant couplé aux liens et recherches que nous avons effectués avec le Mémorial »)	<i>Le Choix de Sophie</i> <i>Le Rapport de Brodeck</i> (P. Claudel)	« Parmi les nombreux travaux qui ont animé notre classe de seconde, j'ai particulièrement retenu le travail que nous avons effectué sur le camp de Royallieu, à travers le livre <i>Un camp, dans ma ville</i> : sa particularité était qu'il dépassait le cadre du travail scolaire, et même celui des mots, nous étions confrontés à la réalité et à des personnes réelles. J'ai ainsi pu découvrir lors de mes recherches la vie de Georges Cogniot et croiser le destin de Monsieur Vigny, Résistant et survivant des camps de la mort : ce travail a totalement changé ma perception de la Seconde Guerre mondiale, en montrant son côté noir, et pourtant si riche en expériences et témoignages parfois surprenants, souvent émouvants. Tous ces écrits ont ainsi dépassé le cadre de la seconde, et resteront dans mon esprit encore longtemps. »
(G)		<i>Le Liseur</i> (« pour la scène de l'église qui brûle ») <i>Elle s'appelait Sarah</i> (« pour le scène au Vel'd'Hiv et lorsqu'elle est séparée de ses parents. Je trouve ces ouvrages très tristes et forts, et j'en garde un très bon souvenir malgré la tristesse qu'ils renferment »).	
(F)	Oui	<i>Un Secret</i> (P. Grimbert) <i>La voleuse de livres</i>	
(F)		<i>Elle s'appelait Sarah</i> (« pour son contexte historique du Vel d'Hiv et	

		l'histoire juive »)	
(F)	Oui		« Le travail sur les camps de concentration »
(F)	Oui (« <i>Dora Bruder</i> , Modiano, j'ai beaucoup aimé le parcours que l'on effectue dans toute l'œuvre »)	<i>Un Secret</i>	« Le travail sur les déportés suite à la visite du Mémorial »
(F)		<i>Elle s'appelait Sarah</i> (« Pour l'émotion dégagée par ce livre »)	
(G)		<i>Le Choix de Sophie</i> « qui a été le déclic de ma compréhension de la guerre et ses conséquences. »	« La rencontre avec un ancien déporté, très intéressante après avoir passé l'année sur ce sujet, lassant à la longue. » ⁸⁸⁶
(F)	oui		
(F)	Oui (« <i>Dora Bruder</i> , bon souvenir, j'ai aimé la façon dont il écrit. »)		« <i>Dora Bruder</i> , car après on a été au Mémorial, et c'était la première fois, et tous les travaux d'écriture (écrire l'histoire d'un condamné), c'était bien et intéressant. »
(G)	« Patrick Modiano »	« <i>Si c'est un homme</i> de Primo Levi. Le livre est très prenant, c'est en plus un témoignage de grande valeur et il montre à quel point ce que l'auteur a vécu était dur. »	« Le théâtre avec Damien Ricour, principalement. L'ambiance était excellente et j'ai adoré le sujet travaillé. »
Totaux	14/32	21/32	17/32

Quel commentaire pouvons-nous faire de ce tableau ? Nous devons avouer nos difficultés à dégager des conclusions nettes à partir de ces quelques réponses. Nous nous contenterons de proposer quelques hypothèses.

La première hypothèse est liée à la place tenue par les lectures cursives dans ce tableau, qui suggère que la mémoire littéraire s'organise en constellations thématiques, autour d'émotions vives. Si les élèves ne citent pas *Dora Bruder*, ils citent des lectures cursives qui ont les mêmes enjeux. On suppose que ces lectures, choisies librement par les élèves, ont laissé une empreinte affective très forte et qu'elles constituent un trait d'union entre ce qui a été fait en classe, peut-être en partie oublié, et la réflexion sur la

⁸⁸⁶ La séquence *Dora Bruder* incluant la rédaction du texte par les élèves a duré trois semaines, en novembre et décembre 2010. Les volontaires ont été ensuite sollicités à plusieurs reprises pour participer à telle ou telle activité et les classes ont été informées de l'avancée du projet éditorial mais le projet n'a plus interféré avec le déroulement du cours proprement dit. Les deux réponses font néanmoins état d'un phénomène de « saturation », à prendre en compte, auquel les professeurs de français sont moins confrontés que leurs collègues d'histoire. Ce phénomène est évoqué par C. Bonafoux *et alii*, *op. cit.*, p. 95 Il est possible aussi que l'investissement émotionnel de l'enseignant, inhérent à ce type de projet et surtout au sujet, puisse être pesant pour certains élèves qui ont d'autres sources d'intérêt.

Déportation qui s'est poursuivie en première, dans le cadre du cours d'histoire. On observe le vocabulaire utilisé par les élèves : « très prenant », « le déclic », « très fort », « marqué » : on a une confirmation du pouvoir de « révélateur » de certaines lectures et du rôle des émotions. Il nous semble que ces lectures cursives cristallisent autour d'elles des émotions, des réflexions et des connaissances.

La deuxième remarque est liée à l'assemblage des souvenirs entre eux : on observe que 13 élèves sur les 14 qui citent *Dora Bruder* citent également soit une lectureursive soit leur participation au projet. Nous formulerions comme hypothèse que la lecture qui fait événement appelle à elle d'autres expériences proches : 8 élèves évoquent un cheminement de la mémoire en volutes, à partir de la lecture du texte littéraire, autour duquel se sont déployées les lectures cursives, la participation au projet, dans un phénomène d'appropriation ascendant, intégrant émotion et découverte de la page d'histoire.

Troisième hypothèse : il nous semble observer ici comme un élargissement progressif de l'appropriation. Dans les premiers écrits des élèves, certains citent Modiano, lui empruntent son style, à partir d'une lecture « de près », qui se mêle à leurs réactions diverses, et notamment à leurs réactions axiologiques. Puis, quelques semaines plus tard, dans leur inventaire « à la manière de Perec », leur imaginaire comble les silences de l'œuvre, et lui donnent une certaine profondeur. Enfin, cette œuvre est mise en relation avec d'autres livres et avec d'autres connaissances, créant des connexions : pour certains lecteurs, elle prend alors d'autant plus de relief *a posteriori* qu'elle se charge de souvenirs venus après-coup⁸⁸⁷.

Toutes ces hypothèses seraient à confirmer par des recherches plus approfondies et plus amples.

Synthèse et conclusions

Au terme de cette expérience, quel bilan pouvons-nous dresser, en regard des questions initiales que nous avons posées et des objectifs que nous nous étions fixés ?

Sommes-nous tout d'abord parvenue à faire de *Dora Bruder* un événement de lecture pour nos élèves ? Il nous semble que nous n'aurons jamais de réponse à cette question :

⁸⁸⁷ Nous rejoignons ici certaines des conclusions de Brigitte Louichon dans *La Littérature après-coup* : la chercheuse a montré comment, dans de nombreux témoignages, les souvenirs de lecture se parent *a posteriori* du souvenir des circonstances de la lecture, du « soi lisant » et du soi vivant, pourrions-nous ajouter.

Dora Bruder s'enroule dans la mémoire de chaque lecteur, dans un processus intime et mystérieux sur lequel nous aurons peu d'informations. Si nous reprenons des citations de lycéens qui ont pu faire état d'un tel évènement, quelques remarques s'imposent toutefois :

Cette recherche sera toujours liée à *Dora Bruder* puisque c'est grâce à ce livre que j'ai retrouvé la trace de mon arrière-grand-père. (Magalie)

Je viens juste de finir, de nouveau, le livre de Patrick Modiano, *Dora Bruder*. Ce livre magnifique, bouleversant et pourtant si particulier ne finit pas de me toucher à chaque relecture. En effet, l'auteur arrive à mêler des styles littéraires tels le biographique, l'autobiographique et encore l'historique, avec grande habileté. C'est ainsi que ce vendredi 4 juin, Modiano, en me faisant voyager dans ce Paris d'Occupation, a remué en moi ces souvenirs de cette page très noire de notre Histoire. Je repense tout particulièrement à ce camp dans ma propre ville...(Mathilde)

Le premier livre qui m'apparaît, en plongeant dans les souvenirs de mon année de seconde, est *Dora Bruder* de Modiano ; si c'est un livre que je trouvais au premier abord étrangement fade et pauvre stylistiquement, je me suis laissé peu à peu entraîner par cette écriture, à la fois légère et simple, profonde et subtile. (Jean-Victor)

On voit bien dans ces commentaires d'élèves que, comme l'ont noté Annie Rouxel et Gérard Langlade, l'évènement de lecture advient par l'écriture : « les évènements de lecture n'existent qu'à travers la narration qui en est faite »⁸⁸⁸, souligne Gérard Langlade. C'est le regard rétrospectif qui *fait* de la lecture un évènement, en l'inscrivant dans la ligne du temps, et en lui insufflant une épaisseur temporelle et existentielle : l'évènement de lecture raconté concentre en lui un avant – le temps où le lecteur était différent d'aujourd'hui-, un présent – le temps de la lecture - et un après - le temps de la transformation. Par ailleurs, on observe bien dans ces notations la place tenue par le sensible et l'émotionnel, qui contribuent à l'inscription d'une trace dans la mémoire. On perçoit aussi, notamment dans les lignes de Jean-Victor, que l'évènement peut se déployer dans la durée.

Il nous semble – même si cela resterait à explorer plus avant - que nous avons créé les conditions pour que nos élèves aient tous la liberté de faire de *Dora Bruder* un évènement de lecture à retardement (ou au moins l'occasion d'une relecture) : le récit de Modiano sera sans doute relié par des fils secrets et invisibles aux émotions que les élèves ont ressenties, et dont ils ont témoigné, en découvrant le lieu de mémoire, en rencontrant un ancien déporté, en menant des recherches dans leur propre ville, et parfois sur leur propre famille, en contemplant les toiles de Francine Mayran ou en assistant au spectacle de Pierrette Dupoyet. Il y aurait là, pensons-nous, une réflexion

⁸⁸⁸ Langlade G., « Evènements de lecture et reconfiguration des œuvres », article cité, p. 7.

plus générale à poursuivre sur la manière dont les événements organisés autour de la lecture et de l'étude d'une œuvre littéraire – rencontre avec un écrivain, spectacle, visite d'un lieu chargé d'histoire - laissent l'œuvre « ouverte » dans la mémoire des lecteurs.

Sommes-nous parvenue à créer chez la majorité de nos élèves une interrogation d'ordre éthique ? Il nous semble que la réponse à cette question est nettement affirmative : que l'on en juge par l'implication dans les recherches, par le volume des écrits, par le fait que plus de deux tiers des élèves aient produit un travail approfondi et précis, par l'attention accordée à la vie des anonymes oubliés de l'histoire. Cette attention à l'autre a trouvé un prolongement dans les liens qui ont pu se tisser ou se renforcer, durant le projet, entre les élèves et des témoins, des parents et grands-parents, des artistes, des représentants du lieu de Mémoire, des familles de déportés. Parmi les lettres reçues après la publication du livre, évoquons par exemple celle de la petite-fille d'un déporté, qui découvrant le travail mené sur son grand-père par un élève, écrit à ce lycéen pour lui témoigner sa reconnaissance.

Cette interrogation éthique aurait-elle pu se produire sans l'étude en classe du récit de Modiano ? La réponse à cette question est incontestablement positive : nous aurions pu proposer aux élèves un sujet d'écriture proche de celui qui leur a été donné, sans étudier en classe l'œuvre littéraire choisie. Mais cette réponse est à nuancer : comme nous l'avons montré, la découverte du destin de Dora relaté par Modiano rend les élèves beaucoup plus sensibles à la réalité humaine cachée derrière les chiffres et les données historiques. Le lieu de mémoire met en perspective le récit littéraire, et inversement, le récit littéraire donne vie au lieu de mémoire. Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves s'adossaient, dans leur écrit, à la ligne éthique choisie par Modiano, en lui empruntant sa ligne stylistique ; ils s'affranchissent de ce style quand il ne correspond plus à leurs réactions axiologiques. Un dialogue s'instaure entre les émotions et le questionnement éthique que cette page d'histoire produit chez le jeune lecteur, les émotions et le positionnement éthique de l'écrivain tels qu'il les a coulés dans une écriture particulière, et le choix stylistique fait par l'élève, qui révèle un positionnement éthique en construction. Au plan didactique, il y aurait sans doute beaucoup à explorer du côté d'une écriture littéraire dans laquelle pourraient aussi se dire et se réfléchir les réactions axiologiques de jeunes lecteurs construisant leur système

de valeurs. Ecrire « à la manière de », sur un thème qui engage une réflexion morale oblige aussi à clarifier ses propres réponses, et conduit paradoxalement à se différencier et à s'affirmer.

Enfin les recherches sur le sujet lecteur contribuent-elles à créer chez l'élève une interrogation éthique ? À cette question très vaste, nous ne pouvons apporter ici encore que quelques éléments de réponse. Il nous semble que demander à l'élève de pratiquer une lecture d'une œuvre littéraire qui soit à la fois subjective et reliée à l'histoire, en l'aidant à mesurer combien sa propre vie se tisse à la trame d'une histoire partagée, c'est l'amener à approfondir sa position personnelle tant sur l'œuvre que sur le passé. C'est aussi l'encourager à construire un point de vue conscient et rationnel sur les valeurs interrogées par l'écrivain. Nous avons constaté que plus les élèves ont fait des recherches approfondies, plus ils se sont approprié des connaissances historiques précises, et plus ils expriment un point de vue subjectif nuancé, laissant place à une réflexion personnelle sur la question de la responsabilité individuelle. Et inversement, plus ils se sont personnellement engagés dans le projet, plus ils ont acquis un savoir précis, faisant d'eux de véritables passeurs.

Placer l'élève en position de « passeur » lui confère un sentiment de responsabilité qui avive sa curiosité et sa réflexion, et l'oblige à clarifier ses connaissances historiques. Les modalités pour le faire peuvent être très variées, et aller d'un travail modeste, limité dans le temps, à un projet de classe plus ample. Inviter l'élève à s'approprier - à son échelle et à sa mesure, avec les précautions signalées ci-dessus - des moyens d'expression artistiques, c'est l'amener à prendre conscience des pouvoirs et du rôle de l'œuvre d'art dans la mémoire du passé. Sur ce point, il nous paraît opportun d'envisager plusieurs approches et démarches qui se combinent et se complètent : l'expérience décrite a prouvé que tel élève rétif à l'écriture d'un texte s'était en revanche magnifiquement investi dans le spectacle théâtral.

Enfin, une telle expérience serait-elle modélisable ? Elle a bénéficié de conditions très favorables, difficiles à « décréter » : affinités propices au travail d'équipe, engagement exceptionnel des responsables du Mémorial de Royallieu, soutien précieux et constant de certains enseignants et de la direction de notre établissement scolaire.

Trois points nous paraissent offrir en tout cas des ébauches de réponses aux questions posées au début de ce chapitre.

Parmi ses missions, le professeur de lettres forme aussi des citoyens. Conscient de ce rôle lorsqu'il aborde en classe des œuvres littéraires qui transmettent une mémoire aussi difficile que celle de la Déportation, il peut se sentir paralysé par la difficulté de sa tâche. Il nous semble que l'appel à différents interlocuteurs a été très constructif ; outre le travail d'équipe avec d'autres enseignants, le partenariat avec le lieu de mémoire peut offrir aux professeurs un soutien historique, pédagogique et humain inestimable. Le lieu de mémoire en particulier est à même d'aider l'enseignant à relier les élèves aux témoins, aux historiens, aux artistes, afin que des dialogues s'instaurent et que la transmission s'accomplisse. La construction d'un questionnement éthique chez le sujet lecteur à l'école passe en tout cas, à nos yeux, par une coopération entre les enseignants.

Cinquième partie : conclusion

Synthèse et pistes de travail

Nous nous proposons, dans ce dernier volet de notre travail, de présenter une synthèse des résultats obtenus au cours de nos recherches ainsi que les pistes de réflexion que ces recherches nous ont ouvertes. Notre objectif initial était de réfléchir à la manière dont la transmission de la littérature au lycée, en particulier en seconde, pouvait faire une place, en classe, à l'appropriation personnelle des œuvres littéraires par les élèves. Notre enseignement s'est en conséquence infléchi sur quatre plans, à la lumière desquels nous présenterons les résultats obtenus, en essayant de souligner les convergences apparaissant d'une expérience à l'autre.

Postulant que l'appropriation est une expérience enracinée dans le langage, nous avons tout d'abord tenté d'accueillir, selon différentes modalités que nous rappellerons, la parole de l'élève, une parole autre que celle qui est généralement sollicitée. Cela nous a conduite à mettre en lumière les liens entre langage et rapport à la culture, entre langage et appropriation des œuvres littéraires.

Ces diverses expériences nous ont obligée à adopter, en tant qu'enseignante, auprès de nos élèves, des gestes professionnels nouveaux, que nous tenterons d'analyser, en réfléchissant aux compétences et aux champs de réflexion que ces gestes appellent.

Nous avons été amenée par ailleurs à mobiliser des temporalités peut-être négligées par l'enseignement de la littérature, et pourtant inhérentes à l'acte de lecture : le temps passé du jeune lecteur, le temps présent attentif à des réactions sensibles, le temps à venir de la mémoire des œuvres.

Enfin, ces expériences ont également placé les élèves dans des démarches d'apprentissage nouvelles que nous évoquerons rapidement en conclusion.

1 Langage et appropriation

Au seuil de notre recherche, nous étions partie du postulat selon lequel l'appropriation de l'œuvre littéraire était une expérience inscrite dans le langage, et qu'il était donc possible de la dire et de l'observer. Ce postulat nous a amenée à laisser la parole à l'élève en classe, sous diverses formes, essentiellement écrites, afin qu'il ait l'opportunité d'exprimer un processus d'appropriation en cours de réalisation.

1.1 Vue et constats d'ensemble

1.1.1 Des écrits appropriatifs sur une ligne du temps

Les recherches sur le sujet lecteur réinscrivent chaque élève dans une histoire : celle que chacun entretient avec les livres et avec la lecture. C'est sur cet axe temporel que nous avons placé les divers dispositifs proposés à nos élèves de seconde, comme réponses possibles à leurs difficultés à s'appropriier les œuvres littéraires. Pour des raisons que nous avons expliquées, nous avons choisi d'inviter nos élèves à pratiquer majoritairement des activités appropriatives écrites ; ce choix ne nous a pas empêchée de laisser une grande place à l'oral et à l'échange intersubjectif. Nous avons emprunté à certains chercheurs plusieurs dispositifs, et nous en avons inventé d'autres.

En prenant appui sur la définition de « l'identité de lecteur »⁸⁸⁹, présentée par Annie Rouxel, notion qui « requiert et établit la mémoire de textes qui ont jalonné un parcours⁸⁹⁰ », nous avons mis en place, en début d'année scolaire, un certain nombre d'activités visant à accueillir les élèves, et à leur permettre de prendre conscience de leur passé de lecteur, de leur relation singulière avec les livres et avec la lecture, en les invitant à explorer leur mémoire, grâce à la rédaction d'une autobiographie de lecteur, mais aussi grâce à des autoportraits de lecteurs, à des inventaires, à l'étude de scènes de lecture célèbres... Ces travaux se sont accompagnés de réflexions collectives, en classe, sur les notions de *classique*, de *culture*, de *patrimoine*, et d'*appropriation*.

L'appropriation des œuvres littéraires par les élèves se noue dans le présent du cours de français, dans une attitude faite de curiosité et d'attention active portée au texte, et aux retentissements du texte sur soi : en nous inspirant des travaux de Gérard Langlade et de Nathalie Lacelle⁸⁹¹, et des chercheurs de l'équipe de Toulouse, sur « l'activité fictionnalisante » du lecteur, et sur le « texte du lecteur », nous avons invité nos élèves, à partir de questionnaires subjectifs⁸⁹², à être à l'écoute de leur propre lecture au moment de la découverte de textes en classe. En intégrant les travaux de Michèle

⁸⁸⁹ « Textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même », A. Rouxel, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *article cité*, p. 139.

⁸⁹⁰ *Ibid*, p. 139.

⁸⁹¹ Lacelle, N. & Langlade, G., « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, *article cité*, p.55 à 64., et Fourtanier, M.-J., Langlade, G. & Mazauric, C., *Le texte du lecteur et Textes de lecteur en formation*, *op. cit.*

⁸⁹² Massol J.-F. & Shawky-Milcent B., « Texte du lecteur et commentaire de texte », *article cité*.

Petit⁸⁹³ et les recherches sur les lectures cursives⁸⁹⁴, nous avons par ailleurs tenté de les placer dans une démarche de quête subjective à l'égard de la littérature, en laissant une très grande place aux lectures cursives⁸⁹⁵. Le carnet de lecture, permettant aux lycéens de conserver une mémoire de leurs découvertes littéraires et de consigner leurs réactions subjectives, a été utilisé comme un trait d'union entre lecture privée et lecture scolaire.

Enfin, l'appropriation de l'œuvre se construisant dans « l'après-coup » de la lecture, elle a besoin de temps pour se déployer dans la mémoire du sujet lecteur. Les recherches de Brigitte Louichon⁸⁹⁶ sur les souvenirs de lecture, et ses propositions didactiques pour « inventer des dispositifs de remémoration et de réactivation des souvenirs »⁸⁹⁷, sont venues éclairer des interrogations sur l'avenir intérieur des lectures scolaires : nous avons conçu des travaux d'écriture visant à enraciner l'œuvre étudiée en classe dans la mémoire des élèves. L'étude en classe du récit de Patrick Modiano, *Dora Bruder*, a débouché sur la publication d'un recueil de textes d'élèves sur la mémoire de la Déportation⁸⁹⁸, en partenariat avec le Mémorial de Royallieu de Compiègne : il s'agissait de créer un « évènement de lecture », en tentant de modifier les conditions habituelles de l'appropriation de l'œuvre littéraire.

Ces dispositifs se sont intégrés dans un enseignement en accord avec les programmes et les prescriptions institutionnelles : études des œuvres et des textes en séquences, place conséquente laissée aux lectures analytiques, aux introductions littéraires et historiques, aux recherches documentaires menées par les élèves.

1.1.2 Un cadre contraint pour des frontières discursives assouplies

Si les écrits produits par les lycéens se sont toujours inscrits dans un cadre nettement délimité, ils ont profité d'un assouplissement des frontières discursives habituellement présentes à l'école, dans les réactions mobilisées auprès des élèves, les formes d'écriture choisies, les conditions de réalisation et les démarches intellectuelles sollicitées. Dans les matériaux mobilisés : les autobiographies de lecteurs ont puisé à la fois dans une mémoire affective, privée, mais aussi dans une mémoire scolaire. C'est cette dernière qui a droit de cité à l'école. Les questionnaires de lecture subjective ont fait appel à la fois à

⁸⁹³ Petit, M., *Eloge de la lecture, La construction de soi*, *op. cit.*

⁸⁹⁴ Rouxel A. (dir.), *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, *op. cit.*

⁸⁹⁶ Louichon B., *La littérature après-coup*, PUR, coll. « Paideia », 2009.

⁸⁹⁷ *Ibid.*, p. 165

⁸⁹⁸ Quatrième partie.

l'émotion, à l'imaginaire et à la réflexion, alors que c'est la démarche rationnelle qui prévaut d'ordinaire au lycée. On a pu solliciter de la part des élèves une participation un peu hybride, et ouverte, faite d'émotions, d'images, de sensations, de souvenirs divers, alors que les écrits demandés aux lycéens sont, dans l'ensemble, le fruit d'une démarche exclusivement rationalisante. Enfin, ont été assouplies certaines frontières formelles : dans l'écrit consécutif à l'étude du *Père Goriot*, les élèves ont été invités à conjuguer hypertexte et métatexte, narration et, de façon oblique, argumentation sur l'œuvre. De même, dans les conditions de réalisation : on a pu recueillir des écrits à la fois décousus, inachevés et d'autres plus réfléchis, construits et élaborés.

Dans ces divers travaux, la subjectivité des élèves a été sollicitée selon des démarches intellectuelles différentes : la remémoration, l'écoute de sa propre lecture, la création et la réflexion. Ces démarches ont pu se combiner dans certains écrits. La remémoration des lectures a fait appel à deux passés : un passé relativement lointain précédant l'entrée en seconde, et un passé proche mêlant des découvertes littéraires, des réflexions, des savoirs engrangés pendant l'année de seconde. Cette remémoration a pu être globale (notamment dans les autobiographies de lecteurs, ou les inventaires de lecture de fin de seconde) ou centrée sur le souvenir d'une œuvre en particulier (dans l'écrit consécutif à l'étude du *Père Goriot*, notamment). Les questionnaires subjectifs ont amené les élèves à être à l'écoute de leur lecture, dans une approche plus phénoménologique des retentissements des textes sur eux. Ils ont pu être proposés soit sur des textes courts (notamment sur « Chacun sa chimère ») soit sur des textes plus longs (à la suite des lectures cursives). Les élèves ont été invités à accueillir des images, des émotions, des sensations, des souvenirs.

Les écrits créatifs ont pu, quant à eux, mobiliser tour à tour la mémoire des œuvres, leur écoute et la créativité engendrée par leur découverte. Le travail sur *Dora Bruder* a constitué pour chaque lycéen un cheminement particulier puisqu'il s'est agi de reconstituer un parcours mêlant réception d'une œuvre littéraire et découverte d'une page de l'Histoire de sa ville.

À l'instar de Baudelaire cherchant à inventer une « prose poétique, musicale sans rythme et sans rime, assez souple et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience »⁸⁹⁹,

⁸⁹⁹ Baudelaire, « Lettre à Arsène Houssaye » préface de *Le Spleen de Paris*, in *Œuvres complètes*, Paris, coll. « La Pléiade », Gallimard, vol. 1, p. 275-276

nous avons donc tenté de proposer à l'élève de pratiquer une « prose assouplie », échappant aux règles fixes des exercices scolaires canoniques⁹⁰⁰, susceptible d'accueillir les retentissements des œuvres sur lui, les soubresauts de son appropriation en cours de construction. La première observation d'ensemble qui s'impose à nous porte sur le volume des écrits⁹⁰¹ : les élèves, de niveau très hétérogène, se sont dans l'ensemble énormément impliqués dans ces travaux, comme nous avons eu l'occasion de le souligner à plusieurs reprises ; avant d'entrer plus profondément dans l'analyse, cette observation à elle seule est une invitation à proposer des consignes scolaires assouplies, permettant de conjuguer diverses postures, de conjuguer déclenchements rationnels et déclenchements émotionnels.

1.1.3 Un JE possible mais scolaire

Quels sont les points communs entre ces divers écrits ? Dans tous ces travaux, aussi différents soient-ils, nous avons voulu que chaque élève ait l'opportunité de construire un rapport essentiel et privilégié avec l'œuvre littéraire, qu'il soit à chaque fois en position de la faire sienne, en mettant du sien. Il a pu embrasser une gamme étendue de positionnements subjectifs, mobilisant des facultés diverses : celui du museur (dans les questionnaires subjectifs), du scribe (expérience sur « Chacun sa chimère »), de l'interprète (dans les expériences sur « Chacun sa chimère » et sur *Le Père Goriot*), du possesseur (expérience sur les lectures cursives, et sur *Le Père Goriot*) et du passeur (expérience sur *Dora Bruder* et sur les lectures cursives). Par ailleurs, dans tous ces travaux, le Je sollicité est un « Je possible », enraciné dans la vie affective et intellectuelle de l'élève, et dans son imaginaire. C'est aussi un Je qui se déploie à partir de l'ici et maintenant du sujet lecteur. Dans tous les écrits proposés, nous avons essayé de faire en sorte que l'élève puisse dérouler sa réflexion et son imagination à partir de sa situation présente.

Mais cette subjectivité s'est exprimée dans un contexte qui est resté scolaire, par différents aspects ; d'une part, le Je emprunté par les élèves dans les travaux proposés est aussi un Je qui a pu se déguiser, se voiler, avancer masqué ou à demi masqué, s'inventer, se réinventer : nous n'avons pas conclu de pacte de vérité avec nos élèves. Ils ont eu le choix d'établir - ou de ne pas établir - avec eux-mêmes une relation d'authenticité, sur laquelle aucun « contrôle » n'a été exercé : ils ont eu le loisir de s'inventer une vie de

⁹⁰⁰ Ce ne nous a pas empêchée de former nos élèves à la pratique de ces exercices canoniques.

⁹⁰¹ On en a un aperçu dans les annexes.

lecteur, de se prêter ou non des impressions de lecture, de s'appropriier très fugitivement une signification du poème de Baudelaire ou du roman de Balzac. Ce « Je » qui a pu être « autre » a été autorisé à conjuguer plusieurs identités en devenir, comme celle du jeune adulte amené à faire des choix dans l'écrit sur *Le Père Goriot*, du citoyen éclairé s'interrogeant sur des événements historiques, etc.

Par ailleurs, chaque écrit, obéissant à des consignes d'écriture précises, a pris place dans une situation d'énonciation dans laquelle l'enseignant a été le premier destinataire, dans un cadre avant tout scolaire. Il nous paraît important de faire un autre constat d'ensemble : en tant qu'enseignante, nous n'avons jamais éprouvé de sentiment de malaise en lisant ces écrits à la frontière du privé et du scolaire, de l'indicible et du dicible, du brut et du construit, de l'irrationnel et du rationnel, du conscient et de l'inconscient. Si nous n'avons jamais eu l'impression de quitter notre place d'enseignante, il nous semble que c'est grâce à la mise en place de ce « je possible » mais scolaire, un je auquel on laisse du « jeu », une marge de liberté dans un cadre précis, aux contours clairement définis... C'est lui qui permet paradoxalement à quelque chose de vrai d'advenir dans la relation que chaque élève entretient avec les œuvres découvertes à l'école, ce « quelque chose de vrai » qui, en définitive, lui appartient, et sur lequel l'enseignant ne saura sans doute pas grand chose. Proposant une approche phénoménologique de l'œuvre littéraire, Nathalie Depraz propose une distinction, intéressante et utile à notre propos, entre l'expression « à la première personne » et l'expression « en première personne » :

De « à la » à « en », on passe d'une détermination langagière à une compréhension expérientielle. Mais cette dimension n'est pas pour autant de l'ordre du privé, de l'anecdotique, ni sauvage ou personnelle au sens des journaux intimes, voire d'une forme existentielle d'introspection. Parler « en première personne », c'est adopter [...] une « prise de parole incarnée », c'est-à-dire entrer dans un régime d'expression qui manifeste à plein la réalité concrète d'un contact avec ce que l'on vit au moment où je le formule. [...] Au delà du « je » en tant que pronom personnel, ce qui est fondamental, c'est la présence à ce que l'on dit, le mode de relation concrète à ce qui est vécu⁹⁰².

Ce qui importe le plus, nous semble-t-il, est de créer les conditions énonciatives pour que cette « prise de parole incarnée », « en première personne », de l'élève puisse se produire.

⁹⁰² Depraz N., *Comprendre la phénoménologie, Une pratique concrète*, Armand Colin, coll. « Coursus », 2012, p. 158-159.

1.2 Le langage comme creuset d'un rapport au patrimoine littéraire

1.2.1 L'image du langage creuset

Nous avons remarqué, au cours des diverses expériences menées, à quel point le langage paraissait être le creuset dans lequel se joue et se construit le rapport à la culture littéraire du jeune lecteur. L'image du creuset nous paraît bien rendre compte du fait que le langage, « maison de l'être »⁹⁰³, accueille, accompagne, entoure, protège cette relation à la culture que l'élève est en train de construire. Cette relation est réussie quand l'élève intériorise le fait que le patrimoine littéraire lui appartient, qu'il peut circuler librement en lui, qu'il est autorisé à avoir des goûts singuliers et à exprimer son avis, et qu'il trouvera, en parcourant ce patrimoine, différentes formes d'épanouissement possible. Dans notre expérience sur les autobiographies de lecteurs, nous avons proposé de distinguer quatre temps dans la relation que le jeune lecteur entretient avec les livres et la lecture. Rappelons-les rapidement.

Dans le temps de l'adhésion, le lecteur vit des lectures marquantes, les nomme, elles sont en coïncidence avec lui. Il les raconte pour les prolonger et les revivre. Dans le partage de ses lectures, il cherche un *alter ego*. On observe souvent ce comportement chez les jeunes enfants aimant lire et relire les mêmes œuvres, et éprouvant le besoin de raconter intégralement, dans les moindres détails, leur lecture.

Nous avons distingué ensuite le temps de la comparaison : le lecteur vit des lectures marquantes, mais établit des comparaisons entre l'univers du livre et l'univers dans lequel il vit. On observe souvent cette attitude chez les collégiens, dont les lycéens de seconde ne sont pas très éloignés.

Dans le temps de l'introspection, le lecteur analyse les répercussions des lectures sur lui, elles deviennent des tremplins à partir desquels se développe sa réflexion.

Enfin, dans le temps du dépaysement, caractéristique selon nous de l'année de seconde, le lecteur, gagnant en maturité, se décentre de lui-même, commence à construire une pensée éthique et politique, accepte plus facilement le goût des autres et appelle à lui des nourritures intellectuelles nouvelles, l'aidant à grandir. Le partage avec autrui s'achemine de la narration à l'argumentation. Le lecteur devient alors disponible au dépaysement. Nous avons pu observer dans l'expérience sur les lectures cursives que la difficulté à argumenter sur les lectures pouvait être analysée comme le reflet d'une

⁹⁰³ Heidegger, *Acheminement vers la parole*, Gallimard, coll. « Tel », [1959], p. 126.

transition entre enfance et âge adulte. Pendant ces différentes étapes, le langage se développe et se déploie dans le partage des lectures. On peut distinguer *grosso modo* le langage de l'appropriation : les élèves s'emparent des mots pour exprimer l'appropriation des œuvres à laquelle ils ont pu se livrer, ils racontent, se racontent, nomment les plaisirs ressentis, ébauchent des commentaires. On distingue également le langage de l'argumentation : les élèves se positionnent par rapport aux autres - leur professeur, leurs pairs -, ils justifient leurs goûts, défendent leur point de vue, tentent de persuader leur lecteur, prennent leur place dans le paysage littéraire, se présentent comme des héritiers potentiels. Ils s'emparent donc à la fois de la dimension expressive et impressive du langage. En début de seconde, dans les autobiographies de lecteurs, nous avons constaté que les sources d'inégalité ne venaient pas toujours du capital de lectures réussies ou de références littéraires, mais assez souvent d'un rapport très inégalement confiant au langage pour exprimer ces différentes expériences et pour en accueillir d'autres. Une ligne nette sépare, selon nous, les uns et les autres.

1.2.2 Une « maison de l'être » fragile pour certains, solide pour les autres

Le rapport au langage est donc très inégal selon les élèves, alors qu'il conditionne en grande partie l'appropriation des œuvres littéraires. En début de seconde, nous trouvons d'un côté des élèves qui sont déjà des « pré-possesseurs » des œuvres (classiques ou contemporaines) qui leur seront proposées à la lecture et à l'étude, et les autres, pour lesquels les choses seront beaucoup plus difficiles⁹⁰⁴. Nous avons en effet noté que des élèves qui présentent tous les signes d'une grande maturité, qui parfois ont connu des « lectures événements », s'éclipsent de leur autobiographie de lecteur en raison de difficultés d'expression ou d'un manque de confiance dans leur capacité à prendre la parole. Dans notre expérience sur le roman de Balzac, nous avons distingué « l'appropriation en échec » de « l'appropriation possible » : ce qui distingue le premier groupe du deuxième, c'est justement un rapport inégal au langage. Dans cette expérience, nous avons constaté que certains élèves sérieux, ne présentant pas une expression écrite trop défectueuse, restaient à la marge de l'œuvre et en périphérie de leur propre devoir, renonçant à s'emparer de la posture subjective qui leur était proposée, renonçant à investir un roman qu'ils avaient pourtant fait l'effort de lire. L'« absence » de Kévin à son propre travail nous a particulièrement interpellée, puisque

⁹⁰⁴ Ce sera sans doute d'autant plus délicat que le passage aux exercices de la dissertation et au commentaire accentue leur rapport difficile au langage.

nous l'avons retrouvée lors de l'expérience consécutive à l'étude de *Dora Bruder*, au cours de laquelle il présente un texte dont il n'est pas l'auteur. Cette position de retrait peut aller chez certains élèves jusqu'à la rupture avec la pratique de l'écrit, comme nous avons pu le signaler.

Inversement, l'aisance et l'assurance, qui s'expriment à des degrés divers, ont différentes répercussions dans la construction d'une relation à la culture.

D'une part, la confiance dans sa capacité à s'emparer du langage concourt, nous semble-t-il, à accueillir l'altérité. Dans les autobiographies de lecteurs, nous avons constaté que plus les élèves maniaient avec aisance et assurance un langage en feuilleté pour décrire leurs lectures, plus ils manifestaient une disponibilité au dépaysement. Ils sont disposés à accueillir l'altérité représentée par des œuvres éloignées de leurs univers de prédilection. Nommer les différences, les rejets, les désarrois, c'est aussi, dans une certaine mesure s'intégrer : c'est ce que les notations sur les lectures cursives d'œuvres classiques ont confirmé. Plusieurs élèves, découragés par une lecture aride, ont pu nommer de quelle nature était la distance qui les séparait de l'œuvre choisie : distance linguistique ou culturelle par exemple.

D'autre part, à diverses reprises, nous avons observé que plus le langage de l'appropriation était élaboré, plus la dimension argumentative se déployait avec force : plus les élèves savent nommer leur identité de lecteur, dans sa dimension synchronique (leurs goûts) et diachronique (récit d'une histoire personnelle avec les livres), plus ils sont enclins à défendre leur point de vue, à s'affirmer, à se différencier, à se positionner en héritiers, réels ou potentiels, du patrimoine littéraire que l'école entend leur transmettre.

1.2.3 Dire, exister, prendre sa place : les bénéfices du positionnement subjectif

Il nous semble que la sollicitation subjective a pour premier bénéfice d'offrir à tous les élèves la possibilité de prendre ou de reprendre possession du langage, redistribue à tous des chances de se constituer un langage « creuset » qui permet d'accueillir de nouvelles œuvres littéraires. Cela se joue à la fois dans le dire, et dans le dit : la sollicitation subjective donne symboliquement la parole et l'élève sujet lecteur est donc reconnu. Nous avons constaté lors de l'étude du poème de Baudelaire que tous les élèves, y compris les élèves en grande difficulté, entraient dans le questionnaire subjectif, et que ce dernier permettait à certains de renouer avec la pratique de l'écrit. Nous avons par ailleurs observé, à la suite de sollicitations subjectives, que la participation orale

gagnait en intensité, et qu'elle se caractérisait par la prise de parole d'élèves habituellement très discrets.

Dans les évaluations de nos dispositifs didactiques faites par les adolescents eux-mêmes, trois motifs de satisfaction se sont exprimés : la sollicitation subjective permet tout d'abord d'entrer plus facilement dans les textes étudiés. En 2010, à la suite d'un groupement de textes portant sur des scènes de lecture précédées d'un questionnaire subjectif⁹⁰⁵, nous avons posé les questions suivantes aux deux classes de seconde concernées :

Les questions intitulées « à l'écoute du texte » (impressions, souvenirs, émotions, etc.) vous ont-elles aidé(e) :

- a- à entrer dans le texte ?
- b- à mieux le comprendre ?
- c- à mieux suivre l'explication proposée en cours ?
- d- à être plus présent pendant le cours ?

Voici les réponses obtenues :

	Oui	Non	Absence de réponse
Question a	38/61	14/61	9/61
Question b	36/61	15/61	10/61
Question c	40/61	12/61	9/61
Question d	33/61	17/61	11/61

On note la très forte proportion d'élèves, environ les deux tiers d'entre eux, pour qui ce questionnaire a favorisé l'implication dans le travail fait en classe. En effet, la sollicitation subjective avive le sentiment d'être reconnu, de prendre sa place dans la classe, d'exister. Ce sentiment est exprimé à plusieurs reprises dans les réponses positives au questionnaire évoqué ci-dessus : « ce n'est pas souvent que l'on s'intéresse à nos émotions », « ça nous permet aussi de faire partager ce que l'on ressent lors d'une lecture », « ça m'aide à faire le point sur ce que j'ai apprécié ou non dans le livre », « ça nous donne une envie sur le livre », « il y a beaucoup de souvenirs qui sont revenus », « j'avais des choses à dire », « avec mes impressions et celles des autres élèves, je comprenais mieux », « je me suis vraiment appliqué à lire le texte », « ça m'a aidé à être plus investi dans mon travail », « ça nous oblige à rester présent dans le cours », etc. Il conviendrait bien sûr de mener une enquête plus approfondie sur les avis des élèves,

⁹⁰⁵ Ce questionnaire subjectif se trouve en annexe p. 333.

sur la manière dont ils se sentent davantage exister en tant que lecteurs au sein de la classe grâce à la lecture subjective. Il nous semble en tout cas que c'est peut-être là que se situe l'apport le plus important des recherches sur le sujet lecteur.

De plus, les lycéens ont souvent été sensibles à la dimension heuristique offerte par la sollicitation subjective : elle permet de revivre des plaisirs de lecture et de les nommer, de faire un bilan, de mesurer le chemin parcouru. C'est ce que nous avons notamment constaté lors de notre expérience sur les lectures cursives.

Enfin, la sollicitation subjective requiert une écoute de soi qui nourrit le positionnement objectif, ou « objectivant ». Nous avons observé une très nette corrélation, dans toutes nos expériences, entre l'aptitude à détailler une participation subjective et la capacité à présenter un point de vue objectivé, que celui-ci consiste à développer un point de vue personnel, à élaborer un texte interprétatif, à présenter des connaissances littéraires ou historiques. Dans l'expérience menée sur les lectures cursives, et celle sur *Le Père Goriot*, nous avons tout d'abord observé que plus les élèves décrivaient avec précision leur réception de l'œuvre choisie, identifiaient par exemple des images ou des émotions marquantes, plus ils utilisaient ensuite les ressources argumentatives pour convaincre et persuader leur lecteur du bien-fondé et du caractère potentiellement universalisable de leur avis personnel. Dans les ébauches de commentaires sur le poème de Baudelaire, sur celui de Claude Roy ou sur le texte de Maupassant, nous avons aussi noté la manière dont la retranscription d'impressions de lecture précises nourrissaient ensuite, de façon subtile, les écrits interprétatifs. Enfin, dans le travail mené sur le Mémorial de Royallieu, nous avons souligné combien l'investissement subjectif engageait l'élève dans l'apprentissage de connaissances nouvelles, et inversement combien l'acquisition d'un savoir historique précis le prédisposait ensuite à affiner, à nuancer son point de vue subjectif, et à prendre de l'assurance⁹⁰⁶ dans la construction d'une pensée personnelle. Dans toutes ces situations, ce qui a le plus importé peut-être, est le positionnement de l'élève reconnu comme un sujet dont la parole a du prix.

⁹⁰⁶ C'est un constat que nous avons pu faire à propos de l'appropriation de connaissances strictement littéraires lors d'un travail mené sur *Le Misanthrope*, demandant aux élèves d'écrire à la première personne du singulier un voyage imaginaire dans le XVII^e siècle. Nous n'avons pas pu analyser ce travail dans la thèse. Nous avons observé une très nette corrélation entre l'implication subjective et la précision des informations littéraires et historiques recueillies.

1.2.4 Pistes de réflexion

Ces observations nous amènent à l'idée qu'il y a là, en début de seconde, un très grand chantier pour « l'accompagnement personnalisé » des élèves dans leur rapport avec le langage conçu bien sûr comme outil de communication mais aussi comme creuset pour la construction d'un rapport heureux au patrimoine littéraire. Ce chantier a été ouvert par plusieurs chercheurs, notamment Dominique Bucheton⁹⁰⁷.

La maîtrise de la langue favorise la construction d'une relation personnelle confiante et dynamique à la culture, et inversement un positionnement subjectif affirmé, conscient de lui-même, permet une maîtrise de plus en plus fine de la langue.

On observe de manière empirique que plus un élève lit, mieux il maîtrise l'expression écrite et orale puisqu'il l'enrichit. Inversement, plus il maîtrise la langue, moins il est difficile pour lui d'entrer dans des œuvres ardues, puisque pour lui le langage n'est pas un obstacle infranchissable. On sait aussi que l'aller-retour n'est pas spontané : comme le remarque D. Pennac, le verbe lire se conjugue difficilement à l'impératif, et un bon scripteur n'éprouve pas nécessairement le besoin de lire davantage pour progresser. Faire de l'élève tout à la fois l'auteur de sa lecture, l'auteur de sa parole et l'auteur de sa parole sur sa lecture, dynamise sans doute le progrès.

1.3 Le langage, reflet de l'appropriation du texte littéraire et miroir de soi

1.3.1 Hypothèses mises au jour par les expériences

Dans la partie théorique de notre thèse, nous avons postulé qu'un reflet fugitivement stabilisé de l'appropriation de l'œuvre littéraire pouvait se lire dans tous les écrits seconds, conjuguant ce que nous avons proposé d'appeler des « gestes appropriatifs ». L'étude des écrits seconds de nos élèves nous a permis de présenter plusieurs hypothèses sur l'appropriation de l'œuvre littéraire dans le cadre scolaire :

Nous avons tout d'abord mis en lumière l'importance de la rencontre singulière qui s'opère entre le lecteur et le texte littéraire court : autour d'une impression de lecture fédératrice s'enroulant dans un motif du texte, vont se cristalliser les déclenchements d'imaginaire et les déclenchements intellectuels. Ce point d'ancrage subjectif entre sans doute en résonance avec une imagination, une sensibilité, une histoire, et il influe sur le

⁹⁰⁷ Bucheton D., « L'élève auteur de sa parole », article cité ou encore, Bucheton D., Chabanne J.-C., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écriture et l'oral réflexif*, Paris, PUF, coll. « Education et formation », juillet 2002.

trajet de lecture : il accroche l'attention du lecteur qui tend à l'explorer dans la démarche analytique. Se dévidant en fil conducteur, il se transforme, s'enrichit des apports de la réflexion et de l'échange intersubjectif, dans un tressage des émotions et des réflexions, dans un mouvement spiralaire qui procède par reprises, et se déploie en volutes.

Nous avons également supposé que ce point d'ancrage, dans le rapport au temps particulier qu'il instaure, pouvait déterminer les modalités de la démarche herméneutique : il nous a semblé que la posture de découverte interprétative orientait le lecteur vers un commentaire du texte, vers la quête d'éléments extérieurs pouvant combler les zones d'incertitude. La posture de découverte « arrêt sur image » favorise davantage une approche sensible du texte, un dépliement, caractéristique de l'explication. Enfin, la posture de découverte expérientielle amène souvent le lecteur à une forme de paraphrase, qui est une façon de redire et de revivre autrement le temps retrouvé grâce aux mots de l'écrivain. Nous avons souligné à plusieurs reprises combien la perception sensible de la texture de l'œuvre, très présente dans la posture « arrêt sur image », semblait accroître la perception de la forme du texte.

Ces observations nous conduisent à deux conclusions provisoires : la « posture lettrée » attendue par l'école peut être encouragée si l'on aide tous les élèves à développer une écoute sensible des textes étudiés. Le commentaire littéraire gagnerait à s'ouvrir à l'expression d'une « première personne » qui prend en charge sa lecture, et à accueillir des modalités élargies de réception du texte : comme l'a souligné Bertrand Daunay⁹⁰⁸, la paraphrase n'est pas nécessairement l'indice qu'aucune appropriation du texte ne s'est produite.

Nous avons par ailleurs proposé d'explorer une voie offerte par les écrits de nos élèves se remémorant une œuvre étudiée en classe. Nous avons distingué les traces d'une appropriation contemplative, dans laquelle le lecteur semble poser sa lecture devant lui, et recenser les étapes, les retentissements de l'œuvre sur lui et une appropriation créative au cours de laquelle il s'en empare, répondant peut-être à une question qui se serait inscrite en lui.

⁹⁰⁸ Daunay B., *Eloge de la paraphrase*, *op. cit.*

1.3.2 Pistes de réflexion pour l'appropriation de l'œuvre littéraire

Nous avons proposé d'instaurer en classe un « dispositif d'appropriation » qui consisterait à ménager du temps à l'élève, à procéder par retours et par reprises. Nous avons proposé de dédoubler le « dispositif de lecteur » conçu par M.-J. Fourtanier et par G. Langlade en deux temps : la sollicitation subjective peut se produire au début de l'étude d'un texte, dans l'écriture d'un texte de lecteur, et aussi dans le prolongement du travail fait en classe. La posture « d'implication distanciée » proposée par Sylviane Ahr nous paraît très intéressante en ce qu'elle permet à l'élève de s'approprier le parcours collectif accompli sur un texte, et de construire sa pensée. Nous avons néanmoins proposé d'achever la réception de l'œuvre en classe par un temps réservé à la « création du lecteur », un moment au cours duquel l'imaginaire de chacun pourrait s'emparer de l'œuvre. Nous avons privilégié l'écrit, mais on pourrait envisager de très nombreuses créations de lecteur, en lien avec des activités artistiques notamment. Il nous semble intéressant de laisser une place, après l'étude, à une créativité qui favoriserait l'inscription dans la mémoire individuelle, par la mobilisation de l'affectif et de l'intellectuel.

Nous avons plaidé en faveur d'écrits « souples », permettant à l'appropriation de se dire, et de conjuguer différentes postures. Nos observations sur la reprise des mots de Modiano dans l'expérience menée lors de l'étude *Dora Bruder* invite à poursuivre les investigations proposées sur l'écriture littéraire.

2 De nouveaux gestes professionnels

Nous avons observé durant nos recherches que notre ambition de favoriser l'appropriation des œuvres par les élèves nous avait amenée à modifier les gestes de notre enseignement et à les enrichir d'autres. En tant qu'enseignante, nous avons développé une écoute différente de nos élèves et de la classe, un recul réflexif, et une forme de créativité. Ces trois gestes sont inhérents à la transmission de la littérature. Le fait de laisser une place au sujet lecteur en classe amène à les renforcer et à les développer.

Le « nous » utilisé dans les lignes qui suivent sera, sans doute plus qu'ailleurs, un « nous » dédoublé : nous avons essayé d'observer les infléchissements pris par notre enseignement, et nous essaierons de les décrire d'abord en tant qu'enseignante ; puis, en tant que chercheuse, nous tenterons de les analyser et de cerner quelles compétences ces

gestes nouveaux activent ou réactivent, et quelles pistes de réflexion ils ouvrent. Nous sommes consciente des limites d'une telle auto-analyse⁹⁰⁹.

2.1 Quels gestes ?

La notion de « geste professionnel » a été définie notamment par Dominique Bucheton et Olivier Dezutter⁹¹⁰. Selon J.-L. Dufays, et Sébastien Marlair, le geste professionnel comporte trois caractéristiques : il est « doublement ancré, dans le métier d'enseignant et dans la discipline spécifique enseignée », il est continuellement adressé aux élèves » et il est « d'ordre tantôt physiologique, tantôt langagier, la part du langage pouvant cependant y apparaître comme à la fois dominante et déterminante »⁹¹¹. C'est dans ce sens que nous utiliserons le terme ici.

2.1.1 L'écoute suspendue

Les écrits des élèves présentés *supra*, les échanges oraux consécutifs aux questionnaires subjectifs, nous ont tout d'abord confrontée à la nécessité d'accueillir des productions discursives nouvelles, hétéroclites dans leur texture, parfois énigmatiques et surprenantes. Nous avons été amenée à lire des traces parfois très personnelles de l'activité fictionnalisante des élèves : des images mystérieuses, des sensations, une palette d'émotions souvent nuancées... Nous avons lu des bribes de souvenirs d'enfance, les échos d'une vie privée qui ont fait de nous très fugitivement une confidente, et modifié l'image strictement scolaire que nous avons pu nous faire de nos élèves. Nous avons découvert enfin des créations de lecteurs parfois inattendues et insolites, qui nous ont, pour certaines, déstabilisée, et qui ont bousculé nos critères d'évaluation habituels. Cela s'est produit notamment lorsque nous avons lu les écrits sur *Le Père Goriot*, dans lesquels certains élèves s'affranchissaient totalement des consignes, pour aller vers une recreation personnelle du roman étudié. À l'oral, nous avons été amenée à accueillir, beaucoup plus qu'auparavant, des éléments de réponse ou des réactions imprévus : nous avons dû, par exemple, faire face en classe à des émotions de lecteurs parfois très fortes de la part

⁹⁰⁹ Les limites sont aussi liées au fait que les expériences ont été menées avec nos propres élèves.

⁹¹⁰ Bucheton D., Dezutter O., (dir.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, de Boeck, 2008.

⁹¹¹ Marlair S., Dufays Jean-Louis, « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^{ème} année du secondaire », in Bucheton D., Dezutter O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, op. cit.*, p 61-82. Voir aussi de Bucheton D., « Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques vers l'apprentissage ? », conférence du 6 avril 2013, consultable à l'adresse suivante :

http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf.

des élèves, émotions comme amplifiées par la sollicitation subjective - nous pensons, par exemple, à telle élève bouleversée par « Le Sermon pour le jour de Pâques » de Bossuet - Nous avons, par ailleurs, vu surgir en classe des images *a priori* saugrenues, qui ont pu déclencher le rire ou la surprise : tel élève assimile, lors de l'étude du *Chef-d'œuvre inconnu*, le personnage de Frenhofer à Louis de Funès dans *La Folie des grandeurs*, tel autre voit dans l'explicit d'*Une Vie* un « baisser de rideaux ». La concrétisation imageante laisse place parfois à la concrétisation auditive : tel autre lycéen, habituellement muet, entend et fait entendre de façon tonitruante à ses camarades le mot « mère » dans « Chacun sa chimère ». Le corps s'en mêle : larmes, rires, exclamations, soupirs d'aise ou de désaccord...

Cette « écoute » renforcée a eu deux conséquences : face aux travaux écrits, nous avons souvent été amenée à suspendre notre jugement. Plutôt que de « corriger », nous avons simplement « écouté » ce qui se tramait dans certains textes, en essayant de supprimer de nos annotations des termes évaluatifs. Nous sommes passée de correctrice à « co-lectrice⁹¹² » selon l'expression de Nathalie Rannou. Il nous est souvent arrivé, comme nous l'avons précisé pour les autobiographies de lecteurs, d'écouter les silences : l'absence totale de sensations dans les souvenirs de lecture d'un élève nous a, par exemple, interpellée. À l'oral, nous avons souvent été amenée à laisser le dialogue collectif ouvert, en suspens, à renoncer à conclure ou à commenter. La place laissée à de l'imprévisible s'est amplifiée. Les interventions variées, parfois étonnantes, ou suscitant l'assentiment de tous, nous ont conduite *de facto* à modifier notre prise de parole face à la classe.

2.1.2 La distance réflexive

Nous avons constaté par ailleurs que nos choix didactiques nous amenaient à adopter une distance réflexive sur trois plans : dans le discours tenu à la classe, dans la relation entretenue avec chaque élève, et dans la relation que nous entretenons, en tant que lectrice et enseignante, avec les œuvres que nous transmettons aux élèves.

Face à nos élèves, nous avons été amenée à développer un nouveau discours qui s'est déployé dans deux directions : nous avons adopté un métadiscours pour expliquer, commenter les activités de lecture subjective, et un second pour nommer ce qui se passait parfois au moment de l'échange oral. Le métadiscours nous a permis d'une

⁹¹² Rannou, N. *Le Lecteur et son poème.., op. cit.*, annexes, volume 2.

part de clarifier aux yeux des élèves les enjeux du questionnement subjectif, et de le relier aux autres activités pratiquées en classe : on peut se reporter au chapitre sur l'étude de « Chacun sa chimère ». Il nous a également permis d'établir des liens entre ce questionnement et les enjeux de la transmission de la littérature : à la suite de la rédaction des autobiographies de lecteurs, par exemple, nous avons engagé avec chacune de nos classes une réflexion sur les notions de patrimoine, de culture, d'œuvre classique, et de bibliothèque intérieure. D'autre part, il nous a fallu également nommer ce qui se passait en classe, dessiner la ligne de partage entre les droits du texte et les droits du lecteur, permettre aux deux plans de coexister, plutôt que de les opposer. Une élève voit par exemple dans le cortège dépeint par Baudelaire dans « Chacun sa chimère » un cortège de déportés : nous avons pris le parti de lui expliquer qu'une telle image était légitime, puisque notre mémoire collective est hantée par des images de la déportation, *a fortiori* dans la ville de Compiègne, mais que, du point de vue de l'écriture du poème de Baudelaire, il s'agissait d'un anachronisme. Cela nous a obligée à accueillir différemment « l'erreur ». Lors de l'étude de l'explicit d'*Une Vie*, une classe s'est interrogée sur l'assaut de baisers dont Jeanne couvre la fille de son fils. Un élève affirme : « Jeanne veut se venger sur l'enfant de ce que lui a fait subir Julien », il nous a paru possible de lui répondre qu'il nous faisait part d'une réaction légitime de lecteur : le personnage de Julien a eu un comportement vorace et prédateur envers Jeanne. En tant que lecteurs pris dans l'intrigue, nous avons tous rêvé qu'elle se venge. Mais du point de vue du roman et de la construction du personnage, Maupassant ne nous donne à aucun moment l'idée que Jeanne eût pu se venger... Cela nous a conduite à faire réfléchir les élèves aux processus de réception du texte littéraire, et à la lecture. Nous avons, en permanence, mesuré combien la parole subjective de l'élève pouvait être disqualifiée par un discours professoral évaluatif. Nous avons pressenti un double risque : celui de discréditer en fin de compte la lecture subjective, puisque l'élève garderait l'idée qu'il y a des réponses subjectives justes et d'autres fausses, et celui, plus grave, de discréditer l'élève sujet lecteur qui s'expose, livre parfois une part très personnelle de lui-même. Pour éviter ces deux écueils, nous avons choisi de laisser une place dans notre enseignement à une réflexion sur les ressorts de la lecture et sur ceux de l'écriture, comme le préconisaient les programmes de 2002⁹¹³. Nous avons par ailleurs évalué certains travaux selon des critères très précis.

⁹¹³ Il serait intéressant de voir réapparaître cette dimension dans les programmes à venir.

Nous avons également adopté une forme de recul réflexif face à chaque élève qui compose la classe. Tout enseignant, quelle que soit la discipline enseignée, se trouve confronté à un double cheminement : il doit transmettre au groupe classe un ensemble de connaissances et de compétences, et, en même temps, aider chacun à progresser, en tenant compte de ses difficultés propres. L'introduction de la lecture subjective modifie cette situation, en la rendant à la fois beaucoup plus complexe et beaucoup plus riche. La situation est plus complexe, car, d'une part, chaque élève est perçu dans son histoire, dans la singularité de sa relation avec les livres, et d'autre part l'enseignant a engagé avec lui ce que nous avons proposé d'appeler un dialogue herméneutique intersubjectif. Le moment de cours se creuse, s'approfondit de la perception de toutes ces histoires singulières, lui conférant un rapport au temps nouveau, qui excède largement la durée d'une année scolaire. C'est comme un tableau, une photo de classe qui gagnerait en perspective, en profondeur. La relation à la classe s'en trouve modifiée, elle se nourrit de ces relations personnalisées à chacun de ses membres. Si elle est plus complexe, l'appréhension du groupe classe nous a paru plus riche, plus dense, de nature, nous semble-t-il, à renforcer paradoxalement l'autorité de l'enseignant, mais sur d'autres plans que les plans habituels. Cela resterait, bien sûr, à analyser plus précisément.

Enfin, le recul réflexif a été nécessaire dans la relation que nous entretenons avec les œuvres littéraires que nous choisissons de transmettre à nos élèves, et l'appropriation que nous en avons faite. S'il est envisageable de donner un sujet de dissertation ou un commentaire composé à des élèves sans réaliser soi-même au préalable cet exercice, il nous a paru impossible de leur proposer un questionnaire subjectif, sans nous interroger sur les réponses que nous apporterions, en tant que sujet lectrice, à ces mêmes questions. Ces réponses personnelles nous ont tout naturellement amenée à sonder le lien que nous entretenons avec les œuvres transmises. Nous avons observé que nous ne pouvions pas proposer de façon systématique des questionnaires subjectifs « tout faits » sans aboutir à un effet de « mécanique plaquée sur du vivant », pour paraphraser et détourner l'expression de Bergson. Nous partageons pleinement le point de vue de Sylviane Ahr, lorsqu'elle propose de « ne pas systématiser les situations didactiques, mais au contraire de les adapter au profil de chaque classe, de chaque niveau », et de ne pas « modéliser

l'explication des textes littéraires » mais d'ouvrir « cet exercice scolaire – français – à d'autres possibles »⁹¹⁴.

Il nous a fallu recourir à une forme de créativité que nous nous proposons de décrire à présent.

2.1.3 La créativité

Nous avons en effet remarqué dans notre pratique qu'était activée une forme de créativité à la fois au plan didactique, dans l'élaboration de dispositifs visant à favoriser l'appropriation des œuvres par les élèves, et au plan pédagogique, au moment de l'échange en classe⁹¹⁵. Notons d'emblée que nous nous trouvons des « affinités créatives » avec un grand nombre d'enseignants de lettres et/ou de chercheurs en didactique de la littérature : c'est le cas avec l'ouvrage de Sylviane Ahr cité ci-dessus, mais aussi avec celui d'Annie Rouxel, *Lectures cursives, quel accompagnement ?*, et également avec les travaux de Marlène Lebrun, de Nathalie Rannou, de Marion Sauvaire, de François Le Goff, pour ne citer que quelques chercheurs. Cette créativité nous interroge au plan de la recherche, face à la problématique de l'appropriation. Ne serait-elle qu'une caractéristique de celui qui cherche une solution pour répondre à un problème ? Quelle définition donner de la créativité ? Le mot désigne « la capacité, le pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau » et la « capacité de découvrir une solution nouvelle, originale à un problème donné »⁹¹⁶. Elle résulte à la fois de l'imagination et de la capacité à prendre appui sur l'imagination pour inventer une solution. Dans la partie théorique de notre thèse, nous avons souligné que la créativité du lecteur est un indice de son appropriation du texte, et l'une des conditions de son plaisir esthétique. Elle se manifeste notamment par la production d'images, auxquelles on peut choisir de prêter attention. Dans notre pratique professionnelle, cette créativité que nous tentons de cerner, et que nous retrouvons chez

⁹¹⁴ Ahr, S., (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions, op. cit.*, p. 29.

⁹¹⁵ Nous prenons appui sur la distinction proposée par Marguerite Altet, qui distingue le domaine de la didactique d'une part : le domaine de « la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève ». La didactique est de l'ordre de la diachronie, « du temps fictif de l'anticipation des contenus ». D'autre part, elle définit le domaine de la pédagogie comme le « champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en Savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées ». Le fait pédagogique se déroule dans le « temps synchronique de l'enseignement », « pendant le temps réel de l'intervention », dans la « régulation interactive des événements en classe », « Les compétences de l'enseignant-professionnel », in *Former des enseignants professionnels*, Paquay Léopold et alii (dir.), Bruxelles, De Boeck, 2012.

⁹¹⁶ Définition CNRTL, <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/créativité>

d'autres enseignants et chercheurs, se manifeste d'une part par une attention particulière prêtée aux productions de notre imaginaire, accompagnant les lectures proposées aux élèves, et d'autre part par la création d'une démarche prenant ces productions comme support, pour répondre à un problème posé dans le cadre didactique, en l'occurrence le déficit d'appropriation des œuvres littéraires par les élèves. Prenons quelques exemples : dans notre enseignement, nous avons observé cette créativité en amont, dans la préparation des questionnaires de lecture subjective. Constatant par exemple que « Le Sermon pour le Jour de Pâques » étudié en classe de première évoquait une Vanité, nous avons proposé à nos élèves, avant de commencer la lecture analytique, de rechercher une Vanité picturale en correspondance avec leur lecture du texte. Observant qu'en lisant « la Tortue et les deux canards », nous voyions inmanquablement la tortue écrasée au sol, nous avons demandé à nos élèves de trouver une illustration pour cette fable. La classe s'est partagée entre ceux qui présentaient la tortue radieuse, volant dans les airs, goûtant aux joies de son périple, et ceux qui la présentaient terrassée, au sol, dessinant sans doute une ligne de faille entre les optimistes et les pessimistes. Cette créativité a pu se manifester en classe, et venir au secours d'un débat interprétatif bloqué : analysant avec la classe le portrait de Frenhofer dans *Le Chef-d'œuvre inconnu*, nous constatons que nous ne parvenons pas à nous représenter ce personnage. Nous faisons part de cette réaction aux élèves, et ensemble, nous nous acheminons vers les procédés d'écriture fréquents dans le portrait balzacien⁹¹⁷, par lesquels le romancier confère du mystère à ses personnages. Une expérience analogue est relatée par un enseignant dans *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée* : cet enseignant étudie avec sa classe de 1^{ère} S *La Princesse de Clèves* et se propose d'analyser avec ses élèves le passage qui raconte la mort de Madame de Chartres⁹¹⁸. Il demande aux lycéens de réaliser un collage à partir de ce texte, après leur avoir montré des créations de Prévert. En découvrant les collages – variés et permettant de mettre en lumière différentes significations du texte- l'enseignant constate qu'un élément commun rapproche deux d'entre eux : un élève représente une vieille femme chuchotant des mots à une plus jeune, et un autre présente une vieille femme se contemplant dans un miroir. L'enseignant prend alors appui sur ses propres images intérieures :

⁹¹⁷ Expérience relatée dans Massol J.-F., Shawky-Milcent B., « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », article cité in *Textes de lecteurs en formation, op. cit.*, p. 231.

⁹¹⁸ Ahr Sylviane, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, op. cit.*, p. 96-97

Cet effet de double entre ces deux personnages, la mère et la fille, l'une se reflétant dans l'autre alors qu'elles sont aux deux bouts de la vie, a traversé la galerie personnelle du professeur qui a convoqué la référence aux trois âges de la vie. Les tableaux de Baldung et de Klimt ont de nouveau permis de questionner le texte en classe, les élèves percevant que le personnage de l'enfant par exemple était absent du texte, et qu'effectivement Mme de Chartres n'avait pas un mot pour sa future descendance, qui d'ailleurs n'existera pas.⁹¹⁹

L'enseignant puise donc dans sa pinacothèque intérieure pour offrir un nouveau « point d'accroche⁹²⁰ » au parcours interprétatif mené par la classe. Au plan de la recherche, cet exemple nous paraît très intéressant, à plusieurs égards : il pose d'une part la question de « l'archi-lecteur » et de la dimension subjective présente dans le groupe classe. Chaque élève sujet lecteur entretient un rapport aux autres élèves sujets lecteurs, mais aussi un rapport à l'archi-lecteur. L'archi-lecteur peut-il être considéré comme un archi-sujet-lecteur⁹²¹ ? Par ailleurs, cette expérience montre la manière dont la créativité de l'enseignant s'est adaptée à des propositions formulées par les élèves : sa créativité n'aurait sans doute pas été mobilisée de la même manière avec une autre classe, dans un autre contexte, si sa propre subjectivité n'était pas entrée en résonance avec celle de deux de ses élèves. On observe la manière dont l'enseignant s'est mis à l'écoute de sa lecture personnelle, et l'a placée au service de sa classe. Enfin, cet exemple, comme ceux que nous avons pu emprunter à notre propre pratique, pose selon nous la question de la place que doit tenir l'appropriation par le professeur, au cours de ses études et dans la préparation de ses cours. Il nous semble en effet que ces images sont des reflets de l'appropriation à laquelle se livrent les enseignants, qu'ils exposent ainsi fugitivement, sans les nommer comme tels, et qui reflètent le tissage bigarré entre les déclenchements d'imaginaires et les déclenchements intellectuels produits par leur propre lecture subjective. L'enseignant a là, pensons-nous, un devoir de clairvoyance, et il doit pouvoir nommer, au moins pour lui-même, ce qui se dit pour lui, dans sa relation singulière avec telle ou telle œuvre, avec le surgissement de telle ou telle image. Il y aurait là, nous semble-t-il, un écueil – dans lequel ne sont pas tombés les enseignants évoqués -, celui d'asséner sa propre lecture aux élèves, d'une autre manière que dans la lecture analytique habituelle, sur un plan beaucoup plus insaisissable, et sur lequel l'élève est beaucoup plus vulnérable que dans une lecture analytique « objectivante ». Nous pensons qu'une voie pour éviter cet écueil résiderait pour

⁹¹⁹ *Ibid.*, p. 97

⁹²⁰ *Ibid.*

⁹²¹ Massol J.-F., « Les autres du sujet lecteur, remarques, analyses, questions », communication présentée à Toulouse, en 2013, non publiée.

l'enseignant d'une part dans la construction d'une posture de clairvoyance intérieure face à sa propre appropriation des œuvres transmises, et d'autre part dans une posture de « suspension du jugement » au moment de l'échange d'impressions volatiles et personnelles. Nous revenons sur ce point ci-dessous. Cette créativité comporte en tout cas trois caractéristiques, dans tous les exemples que nous avons pu citer : elle met en lien différentes formes artistiques, elle s'adapte à une situation didactique précise et elle est une composante intrinsèque de l'appropriation des œuvres à laquelle se livre l'enseignant.

2.2 Quelles compétences ?

Il nous semble que ces gestes professionnels nouveaux, qui complètent les gestes plus traditionnels, invitent l'enseignant à renforcer trois compétences inhérentes à la transmission de la littérature : la réflexivité, l'authenticité, et le « lâcher-prise ».

La réflexivité est sollicitée sur trois plans. Elle est impérative au plan scientifique : la prise en compte de l'appropriation oblige à s'interroger sur les caractéristiques de l'acte de lecture, sur les effets produits par la lecture. Cette réflexivité, nous l'avons vu, est aussi mobilisée dans la relation que l'enseignant entretient avec les œuvres qu'il transmet. Enfin, elle est nécessaire au plan pédagogique, pendant le cours : l'enseignant doit, nous semble-t-il, absolument clarifier son positionnement face à ses élèves. Il y a une double transmission en classe. Cette transmission reste verticale : l'enseignant demeure un passeur de savoirs, il doit faire signe par la qualité de ses connaissances, mais aussi montrer quels bénéfices, quelles joies (etc.) il a trouvés à être devenu cultivé, il faut qu'il « fasse signe par la qualité de sa présence », car c'est « un passeur vers la sublimation »⁹²², souligne Jacques Birouste : l'enseignant doit pouvoir offrir l'image d'un adulte qui s'est approprié des œuvres littéraires, qui en retire un épanouissement pour lui-même. Mais l'accueil de l'appropriation des élèves implique que la transmission soit aussi horizontale : l'enseignant est un sujet lecteur aux côtés de ses élèves, il poursuit sa quête, il écoute les retentissements des lectures sur lui, les siens et ceux de ses élèves. Cette transmission double l'engage à clarifier nettement ses interventions didactiques auprès des élèves, que l'on pourrait schématiquement présenter ainsi : « enseignante, je vous transmets des connaissances, je vous aide à identifier les procédés de création de ce

⁹²² Birouste, J., « L'ennui plutôt que la haine », in *L'Ennui à l'école*, Les débats du CNP, Albin Michel, Scéren, 2003.

texte et à faire émerger ses significations les plus connues » et « sujet lectrice à vos côtés, j'accueille vos et mes propres impressions de lecture ou de relecture. Je vous propose de les confronter ensemble pour mieux comprendre le texte, nos lectures, et ce qu'est la littérature ».

Il nous semble que ces deux dimensions peuvent se conjuguer grâce une deuxième compétence ravivée chez l'enseignant qui serait celle de l'authenticité, l'authenticité de la relation qu'il entretient lui-même avec la littérature, et avec les dispositifs qu'il met en œuvre.

L'authenticité est un mot souvent utilisé en philosophie⁹²³ et psychologie et il désigne « une valeur profonde de l'individu et non des habitudes superficielles des conventions »⁹²⁴, une « valeur profonde dans laquelle un être s'engage et exprime sa personnalité »⁹²⁵. Accepter d'accueillir en classe l'appropriation personnelle de l'élève, en lui laissant une place et un temps pour le faire, c'est accepter l'idée que quelque chose de vrai puisse se jouer pour l'élève, qui l'engage entièrement. Il nous semble difficile de permettre à du vrai d'advenir si l'on n'est pas soi-même dans un rapport de sincérité et d'authenticité avec ce que l'on entend transmettre. Cette authenticité va de pair avec une forme de vigilance éthique : un élève qui note des impressions de lecture, qui les donne à lire à son enseignant ou prend la parole pour en faire part à la classe, s'expose. L'enseignant doit contenir et garantir ces réactions, il doit rester le garant de la sécurité de cet échange. Il y a donc un pacte de confiance qui est tacitement ou explicitement conclu entre l'enseignant et l'élève. C'est ce que souligne Annie Rouxel :

Dès lors que l'on opte en pédagogie pour le modèle appropriatif, qui repose tout à la fois sur l'activité de l'apprenant, sur celle de l'enseignant et sur leur interaction, l'éthique se trouve être non seulement la toile de fond mais aussi le fondement de tous ces échanges⁹²⁶.

La troisième compétence qui est activée chez l'enseignant est le « lâcher-prise » qui exige paradoxalement, de la part de l'enseignant, une extrême présence. Cette compétence va de pair avec la construction d'une grande assurance. Il pourrait être intéressant de développer la réflexion sur ce point.

⁹²³ Par exemple « La notion d'authenticité chez Husserl et Heidegger », Philip Buckley R., *Philosophiques*, vol. 20, n° 2, 1993, p. 399-422, consultable à l'adresse suivante : <http://id.erudit.org/iderudit/027233>

⁹²⁴ Petit Robert

⁹²⁵ CNRTL, <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/authenticité>

⁹²⁶ Rouxel A., *Distance, complexité, plaisir, réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, op. cit., p. 68

2.3 Pistes de réflexion

Ces gestes professionnels nouveaux, qui activent donc certaines compétences, ouvrent selon nous deux champs de réflexion. Le premier porte sur l'analyse que l'enseignant peut faire de sa propre appropriation des œuvres littéraires. Cette voie de recherche a été ouverte par Nathalie Rannou, qui a créé le dispositif de « l'autolecture » par lequel l'enseignant analyse sa propre réception des œuvres qu'il entend transmettre. S'inscrivant dans la perspective d'une réception phénoménologique de l'œuvre littéraire, la chercheuse définit l'autolecture⁹²⁷ comme une « mise à l'écoute des effets singuliers de la lecture subjective sur soi-même », et précise que cette notion « prend sens comme étant une expérience concrète vécue par un sujet. Elle le conduit à examiner lui-même l'acte qui le met en lien avec le langage d'une œuvre et le monde/le vécu que ce lien engendre »⁹²⁸. L'autolecture, réalisée grâce à un protocole de travail précis, offre la possibilité à l'enseignant de « prendre en compte sa subjectivité de façon plus consciente », de voir comment elle influe sur son interprétation du texte littéraire, et elle permet également de mieux appréhender les textes de lecteur des élèves⁹²⁹.

Le second champ de réflexion porterait sur ce que nous proposons d'appeler le dialogue herméneutique intersubjectif. Dans le cours traditionnel, le professeur emmène, de façon plus ou moins directive, l'ensemble de la classe vers une interprétation du texte. Le métatexte collectif dont la classe gardera une trace est plus ou moins consensuel, selon le degré de participation que l'enseignant a accordé à ses élèves. On obtient en tout cas une seule lecture du texte offerte à l'appropriation des élèves. À partir du moment où l'enseignant sollicite la participation subjective des élèves en amont du travail, à mi-parcours, ou au terme de l'étude, et que chacun exprime une appropriation personnelle, l'enseignant est conduit à nouer avec chaque membre de la classe un dialogue herméneutique, qui prend avec chacun des inflexions singulières. Il y a là tout un éventail de questions qui s'offrent à la recherche en didactique de la littérature : quel discours l'enseignant doit-il tenir pour accompagner, encourager l'élève ? Quel rôle joue le non verbal, par exemple le simple fait de lire un carnet de lecture, de formuler des commentaires dans les marges ? Comment se noue le dialogue entre l'appropriation personnelle du professeur et celle de l'élève ? Quel rôle de

⁹²⁷ « L'autolecture : un ressort pour la recherche et la formation », communication présentée au colloque *Le Sujet lecteur-scripteur*, Grenoble, 6-8 juin 2012, non publiée à ce jour.

⁹²⁸ *Ibid.*

⁹²⁹ *Ibid.*

« déclencheur » peut jouer l'enseignant quand l'élève ne parvient pas à entrer dans un texte ? Etc.

3 Les temps de l'appropriation

Le temps scolaire de l'appropriation de la littérature est actuellement linéaire, il procède par empilements successifs : on découvre au fil des classes des œuvres littéraires diverses, de plus en plus difficiles, et on accumule des connaissances, des expériences de lectures, qui sont rarement reliées entre elles, sans concertation des enseignants entre eux dans le travail proposé aux élèves d'un cycle scolaire à l'autre, d'une année à l'autre, d'un temps d'étude à l'autre. Nos recherches nous ont amenée à travailler « la matière temps » dans deux directions : en procédant d'une part par retours en arrière, par reprises et en invitant l'élève à mobiliser sa mémoire de la littérature et à tisser des liens entre passé et présent ; en « creusant » d'autre part le moment de l'étude du texte en classe, par une écoute « phénoménologique » du texte qui s'est révélée porteuse d'un rapport au temps particulier.

Deux problématiques : comment favoriser l'ancrage mémoriel des œuvres lues et étudiées ? La lecture littéraire en classe peut-elle se couper d'un rapport personnel de l'élève au temps ?

Nous nous interrogerons sur les pistes de travail suivantes : sur la place tenue par les émotions dans les souvenirs des élèves, sur la mémoire du « soi apprenant », sur le temps nécessaire à l'appropriation de l'œuvre littéraire et enfin sur le temps sollicité en classe, temps scolaire dans lequel nous avons tenté d'insuffler du temps privé.

3.1 La mémoire des émotions de lecture

3.1.1 Les émotions de lecture comme balises lumineuses de la mémoire

Au cours de nos recherches, nous avons pu observer quelle place tenaient, dans la mémoire des élèves, les fortes émotions liées à des lectures, que l'on pourrait qualifier d'heureuses. Nous l'avons constaté dans les autobiographies de lecteurs, dans les écrits de restitution des lectures cursives et aussi à l'occasion d'une enquête auprès de nos anciens élèves que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer⁹³⁰. Rappelons les modalités de cette enquête :

⁹³⁰ Pour la clarté du développement, nous reportons ici des réponses dont certaines ont déjà été citées dans la quatrième partie.

Elle a été réalisée auprès de 105 anciens élèves de seconde : 35 par année, choisis de façon aléatoire. Nous avons reçu 43 réponses. Le questionnaire a été envoyé au cours des mois d'avril et mai 2012 par courrier postal ou par voie électronique. Les destinataires étaient invités à s'appuyer uniquement sur leur mémoire et étaient laissés libres de ne pas signer leur réponse.

- 1) Quand vous repensez aujourd'hui aux livres lus, ou lus puis étudiés **en classe de seconde dans le cadre du cours de français**, quels souvenirs vous reviennent en mémoire (titres ? auteurs ? personnages ? passages ? images ? émotions ? scènes ? sujets ? circonstances de la lecture ? moments de cours ? etc.). Ce n'est pas grave si vous ne vous souvenez pas du titre exact ou d'un nom d'auteur, notez simplement ce qui vous revient en mémoire, bons souvenirs ou mauvais souvenirs.
- 2) Un livre (ou un extrait) vous a-t-il plus particulièrement marqué(e) ? Si oui, dites lequel et pourquoi ?
- 3) Certains travaux demandés à la suite de vos lectures de romans, de pièces de théâtre, de recueils de poèmes (activités diverses, travail d'écriture par exemple) vous ont-ils marqué(e) ? Si oui, dites lesquels et pourquoi ?
- 4) Laquelle des affirmations suivantes vous convient le mieux (une seule réponse) ?
 - A. l'année de seconde en français s'est bien située dans la continuité de l'enseignement reçu au collège.
 - B. l'année de seconde a été une préparation utile aux exercices de l'épreuve anticipée de français.
 - C. l'année de seconde en français a modifié favorablement ma relation personnelle à la lecture et à la culture littéraire.
 - D. l'année de seconde en français m'a fait découvrir des livres intéressants.
 - E. Sans opinion.Pouvez-vous préciser le sens de votre réponse ?
- 5) Quel type de lecteur êtes-vous aujourd'hui ? Choisissez de 1 à 3 items parmi les suivants (en surlignant)
 - j'aime surtout les BD (pour adultes et pour enfants)
 - je lis beaucoup de magazines
 - j'aime lire des romans policiers
 - les romans sentimentaux me plaisent
 - je ne lis que des romans contemporains
 - j'aime lire des livres variés
 - je lis des récits d'expériences vécues
 - je ne consacre pas beaucoup de temps à la lecture
 - je lis des textes de poésie
 - je lis et relis des textes classiques.
 - les romans historiques ont ma faveur
 - je lis surtout pour mes études ou mon travail.

Parmi les 43 réponses, 11 proviennent d'élèves en classe de seconde en 2008 / 2009, 9 d'élèves en seconde en 2009/2010 ⁹³¹ et 23 d'élèves en seconde en 2010/2011. Nous voudrions nous arrêter sur les réponses apportées aux trois premières questions.

⁹³¹ Le petit nombre de réponses reçues de la part des élèves en seconde en 2009/2010 correspond sans doute au fait qu'au moment où ils reçoivent le questionnaire, les élèves sont immergés dans leurs révisions pour le baccalauréat de français.

Nous sommes très frappée par la place tenue dans les réponses des élèves par les lectures cursives et surtout par la force, la précision et l'émotion qui affleurent dans les propos tenus.

À la première question posée, invitant à noter les premiers souvenirs, 30 élèves sur 43 placent en première position le souvenir d'une lecture cursive marquante, et 41 d'entre eux citent au moins une lecture cursive⁹³². Quelques citations d'élèves nous permettent de mesurer l'intensité des émotions emmagasinées par la mémoire⁹³³. Nous indiquons entre parenthèses le nombre d'années écoulées entre le moment de la lecture et l'enquête. Les lettres G et F indiquent si la réponse émane d'un garçon ou d'une fille :

Eugénie Grandet [...], c'est une histoire qui m'a bouleversée. Assez triste mais tellement prenante. (F +1)

Le *Journal* d'Hélène Berr m'a beaucoup plu (F +1)

...*Le Choix de Sophie* qui est de loin le livre qui m'a fait éprouver le plus d'émotions : le rire pour les mésaventures de Stingo, l'angoisse et la tristesse pour celle de Sophie. (G +2)

J'ai beaucoup aimé *La Voleuse de livres*, un livre très poignant. (F +3)

L'Oeuvre de Zola, car il y a une histoire émouvante, captivante et surtout criante de réalisme. (G +3)

Pour 13 élèves, un titre est présenté comme une expérience lumineuse et fondatrice, autour de laquelle les autres souvenirs de lecture s'organisent en constellations. L'éloignement temporel ne semble en rien altérer la précision de ce souvenir, qui semble se détacher du reste dans tout son éclat : ces lectures fondatrices semblent en effet, par un effet de contraste, atténuer, avec le temps, les autres souvenirs de lecture. En fin d'année scolaire 2010, nous avons proposé à nos élèves de dresser un inventaire de leurs découvertes littéraires durant leur année de seconde⁹³⁴. Clémentine, dans cet écrit, avait d'abord cité quatre œuvres étudiées en classe : *Le Père Goriot*, *Dora Bruder*, *Phèdre*, et *Le Misanthrope*, puis, en cinquième position *L'Ombre du Vent* :

Je me souviens avoir pleuré lors de la lecture de *L'Ombre du Vent*. J'ai été bouleversée par ces portes qui tombent les unes après les autres, dévoilant au fur et à mesure le secret tout en gardant une part de mystère.

En mai 2012, c'est cette expérience de lecture bouleversante qui surgit pour elle en première position : « Je me souviens particulièrement de *L'Ombre du Vent* » sont les premiers mots de cette jeune fille, dans sa réponse à notre enquête. Même remarque

⁹³² 13 élèves sur 43 citent une lecture cursive, 12/43 deux l.c., 14/43 : trois l.c., 1/43 : 4 l.c., 1/43 : 5 l.c.

⁹³³ A. Rouxel a analysé cette place de l'émotion dans l'évocation de lectures fondatrices, entre autres dans « autobiographie de lecteur et identité littéraire », *art. cité*.

⁹³⁴ La consigne était la suivante : *Complétez la phrase suivante « quand je pense aux livres découverts dans le cadre du cours de français durant mon année de seconde, je me souviens ... »*. Nous avons déjà évoqué cet inventaire dans la quatrième partie de la thèse.

pour Anaïs⁹³⁵, une élève très faible en français : fin 2010, elle cite en sixième position, après trois œuvres étudiées en classe et deux lectures cursives, *L'Attrape-cœurs*. En 2012, le roman de Salinger est l'unique titre cité, et fait peut-être écho à son expérience douloureuse du lycée : « Je me souviens de la solitude de cet adolescent dans New-York, perdu et sans repère », écrit-elle. Cette première observation est un encouragement, nous semble-t-il, à valoriser et à encourager ces expériences de lectures heureuses à l'école, ni tout à fait scolaires puisqu'il y a eu liberté de choix, ni tout à fait privées puisqu'elles ont été accompagnées et reconnues dans le cadre de la classe⁹³⁶. Elles nous confirment dans l'idée que la culture s'enracine dans la vie affective du sujet⁹³⁷ dans laquelle les émotions jouent le rôle de balises lumineuses sur les chemins mystérieux empruntés par la mémoire. Les lectures cursives heureuses remplissent également un rôle stimulant, incitatif, et mettent en appétit pour découvrir des œuvres plus ardues, comme nous l'avons constaté lors de l'expérience décrite dans la deuxième partie de cette thèse. Notons enfin, en complément à ce que nous avons pu évoquer précédemment, qu'elles encouragent la maîtrise du langage : on a envie de dire ce que l'on a ressenti, et en le disant on renouvelle ce plaisir : cette dimension est très présente dans les comptes rendus de lectures cursives. C'est pourquoi, si les *lectures évènements* nous ont paru absolument déterminantes, leur présentation en classe, à l'écrit et à l'oral, l'est tout autant.

3.1.2 Le tissage des émotions et de rapports plus distants aux œuvres

Mais les émotions semblent jouer non seulement un rôle de point de repère rassurant mais aussi celui de révélateur. Plusieurs chercheurs, parmi lesquels Annie Rouxel ou Nathalie Rannou ont proposé de voir dans les émotions de lecture générées dans le cadre scolaire bien plus qu'un surplus agréable et ont souligné le rôle des émotions dans les démarches cognitives et intellectuelles. Ce point de vue est encouragé par les travaux de nombreux psychologues et de neurologues. Annie Rouxel a analysé le lien entre l'émotion et le plaisir esthétique. Dans le prolongement des travaux de Pierre Bayard⁹³⁸, Marie-José Fourtanier a proposé, comme nous l'avons vu, de définir la bibliothèque intérieure, comme un « tissage de lectures scolaires, d'œuvres considérées

⁹³⁵ Céline et Anaïs ont signé leur réponse, leur prénom a été modifié.

⁹³⁶ Voir la deuxième partie chapitre II de la thèse.

⁹³⁷ Voir Rouxel A., « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *art. cit.*, p. 141

⁹³⁸ Bayard, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Ed. de Minuit, Paris, 2007.

comme classiques, d'images hétérogènes, d'activités culturelles variées, de rencontres et d'évènements personnels divers », comme un « écheveau d'imaginaire entrecroisant ses différentes composantes plus qu'une adjonction de mondes séparés et étrangers les uns aux autres⁹³⁹ ». Ces métaphores du « tissage » et de « l'écheveau » évoquent à la fois le caractère hétéroclite de la mémoire littéraire du sujet lecteur, et l'entrelacement constant de ses éléments disparates entre eux. Dans les réponses recueillies, ce qui nous frappe, c'est précisément la manière dont ces jeunes lecteurs entrecroisent non seulement des références très diverses (par exemple des œuvres classiques et des œuvres contemporaines) mais encore des souvenirs de rapports différents au texte. Ils n'établissent pas de hiérarchie entre mémoire savante et mémoire affective, nous rappelant que « la culture littéraire n'est pas cet absolu, cet idéal vers lequel doit tendre le sujet, mais un espace symbolique composé à la fois de références communes et de références personnelles reconfigurées par sa subjectivité »⁹⁴⁰. Mais ils relient aussi émotions et réflexions, souvenirs de participation et de distanciation, manifestations du « lu » et du « lectant »⁹⁴¹. C'est le cas dans la moitié des réponses obtenues, dont voici un aperçu :

Le premier livre qui m'apparaît, en plongeant dans les souvenirs de mon année de seconde, est *Dora Bruder* de Modiano ; si c'est un livre que je trouvais aux premiers abords étrangement fade et pauvre stylistiquement, je me suis laissé peu à peu entraîner par cette écriture, à la fois légère et simple, profonde et subtile [...] (G+2)

Je me souviens aussi de *Phèdre* et d'une lecture attentive, interpellante. Du brave *Père Goriot* et ses trente pages de description à la fois houleuses et effrayantes, du cynique *Bel Ami*, et bien sûr du *Capitale de la douleur* ! [...] Cette lecture m'a interpellé, tant philosophiquement qu'artistiquement, me posant la question « qu'est-ce que l'art ? ». J'ai beaucoup aimé l'histoire de Liesel dans la *Voleuse de Livres* et celle de Théo dans son voyage au bout du monde, à la découverte de l'Autre, des religions et des dieux de tous les temps et de toutes les cultures... (G +2)

Je me souviens d'un livre en particulier : *La Jeune Fille à la perle* [...] je me souviens de tous les détails de l'histoire aujourd'hui [...] j'avais aimé la manière d'écrire de l'auteur. On s'identifie parfaitement au personnage et on était vraiment plongé dans sa tête lorsqu'on lisait le livre. (F+3)

Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur a été une superbe découverte ! [...] Une vraie leçon de vie sur la relation « Blancs / Noirs ». Et Scout, une petite vraiment attachante... (F+3)

Le livre qui m'a le plus marqué est *L'Oeuvre* de Zola, ce livre m'a bien ému et m'a appris beaucoup de choses, notamment sur la condition des artistes peu reconnus. (G+3)

Un autre livre m'a marqué [...] : *Fahrenheit 451*, [...]. Cet ouvrage a modelé ma conscience citoyenne vis-à-vis du livre et de la culture (...) Les personnages qui m'ont marqué sont tous ceux composant cette « brigade anti-livre ». (G +3)

⁹³⁹ Fourtanier, M. J., « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », *article cité*, p. 175.

⁹⁴⁰ Rouxel, A., « Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire », *article cité*.

⁹⁴¹ Selon les instances définies par Michel Picard, *op. cit.*

C'est le roman *L'Ombre du Vent* de C. L. Zafon qui m'a particulièrement touché grâce à son histoire sombre et puissante, et surtout grâce au personnage de Julian Carax, véritable ombre suivie tant par le lecteur que par le protagoniste et autour duquel toute l'intrigue va s'articuler. La force de tous les personnages donne également un caractère magnifique à ce roman, qui finit en apothéose avec la mort du héros [...] (G, +1)

On observe dans ces réponses que, plus le lecteur se remémore précisément les émotions ressenties, plus il est enclin à porter et à formuler clairement un jugement d'ordre intellectuel ou esthétique sur le titre évoqué, et plus ce titre semble désormais s'insérer dans une vision du monde... Cela rejoint le constat que nous avons pu faire au cours des expériences décrites précédemment : plus l'élève se sait et s'affirme sujet lecteur, plus ses lectures ont des chances de devenir, selon les mots de Paul Ricoeur, « *relance vers l'action* »⁹⁴², plus elles prolongeront leur écho dans sa mémoire, sous l'effet du temps, de l'expérience et d'autres lectures.

Le souvenir de lecture semble conjuguer et condenser, *a posteriori*, la posture du « texte-action » et les autres postures qui apparaissent, et en particulier celle du « texte-tremplin » présente à plusieurs reprises dans les citations ci-dessus. L'émotion crée une rupture et permet de cheminer vers une meilleure connaissance de soi, ou vers une réflexion personnelle. C'est ce que nous avons observé dans les souvenirs de lecture consécutifs à l'étude de *Dora Bruder*. Enfin, il nous semble que l'on peut mettre en parallèle ce tressage avec celui que nous avons mis en lumière dans le cheminement interprétatif accompli par les élèves. La mémoire des œuvres semble se nourrir de cet enroulement spiralaire bigarré que nous avons évoqué.

3.1.3 Le rôle de l'enseignant

Il nous semble par ailleurs qu'en offrant à ses élèves des titres de lectures susceptibles de produire en eux de fortes émotions, l'enseignant, symboliquement, intègre les élèves dans l'univers de la culture. Il n'est pas seulement un « passeur de références », il est aussi celui qui, en « autorisant » à vivre des expériences de lectures heureuses dans le cadre scolaire, laisse une place au plaisir esthétique, source de l'implication. C'est ce que nous avons remarqué dans les autobiographies de lecteurs et que semble aussi confirmer cette enquête. Arrêtons-nous sur les propos d'un ancien élève qui, au moment où il répond au questionnaire, termine une première année

⁹⁴² Ricoeur P., *Temps et récit 3, Le temps raconté*, coll. « essais points », p. 327.

d'études universitaires technologiques ; sa réponse est donc écrite trois ans après son année de seconde :

Quand je repense aujourd'hui à mon année de seconde et plus particulièrement aux travaux effectués en Français, il me vient immédiatement à l'esprit un livre. Ce livre étudié en classe⁹⁴³, qui reste à ce jour un de mes plus gros coups de cœur littéraires, *La Jeune fille à la perle*, de Tracy Chevalier. Vous nous aviez imposé de lire cet ouvrage⁹⁴⁴, et pourtant j'ai pris énormément de plaisir à le dévorer. Au point de voir ensuite l'adaptation cinématographique à la télévision, et en y prenant beaucoup de plaisir. Plusieurs personnages m'ont marqué. Premièrement, Griet qui se dévoue pour sa famille, partant chez le peintre faire la bonne. Catharina, la femme de peintre si autoritaire et méprisante, et les enfants (dont je ne me souviens plus le nom malheureusement). Cette scène où son père aveugle et sa mère lui demandent de partir travailler pour nourrir sa famille malgré son tout jeune âge. Cette scène où elle découvre l'atelier du peintre et découvre ce tableau magnifique si bien décrit. Le moment tragique où la peste a sévi dans son ancien quartier [...]

Ce jeune étudiant revit également le moment de découverte du roman :

J'ai tout de suite été intrigué par la couverture, admiratif vis-à-vis de ce tableau. Dès le début du livre, j'ai imaginé Griet avec le visage du portrait de Vermeer. J'ai nourri ma curiosité vis-à-vis de ce portrait tout au long du livre. Voulant à tout prix savoir qui était cette jeune fille sur le tableau, que faisait-elle, quelle était sa vie ?

Il est intéressant de noter la manière dont l'élève reconstruit le souvenir, et associe son enseignante à l'événement de lecture relaté : le roman de Tracy Chevalier n'a pas été imposé, puisque l'adolescent l'a choisi dans une liste, et il n'a pas été étudié, mais seulement lu en marge du cours proprement dit. L'élève évoque une *lecture événement* qui lui a peut-être permis d'accéder à des zones troubles de lui-même. C'est comme si l'enseignant l'avait autorisé à vivre cette expérience intérieure, tout en intégrant cette expérience dans un univers littéraire reconnu et partagé, puisque la lecture est proposée en classe. En même temps, en proposant ce titre, l'enseignant révèle de lui-même des modes d'appropriation divers des œuvres littéraires, conjuguant plaisirs intellectuels et plaisirs émotionnels. Il nous semble que c'est ce qu'on entend aussi dans les réponses ci-dessous, dans lesquelles les élèves livrent une appréciation de leur année de seconde ; dans la question 4, il est demandé à ces jeunes lecteurs de caractériser cette année de français : 16 d'entre eux affirment qu'elle a modifié leur rapport à la culture littéraire et à la lecture, 17 disent avoir découvert, durant cette année, des livres intéressants⁹⁴⁵. 21 anciens élèves assortissent leur réponse de commentaires très positifs. Ces résultats sont à prendre avec des réserves : les réponses portent en filigrane des traces de la relation

⁹⁴³ Le roman n'a pas été étudié.

⁹⁴⁴ L'élève a choisi ce titre dans une liste imposée.

⁹⁴⁵ Les élèves devaient choisir une seule réponse : aucun élève ne choisit la réponse A, 8 d'entre eux considèrent que l'année de seconde a été une préparation utile aux épreuves du baccalauréat, 2 sont sans opinion.

humaine que ces adolescents ont entretenue avec leur enseignante : on peut supposer que ceux qui ont pris le temps de répondre portent un regard favorable sur l'enseignement reçu, et veulent faire plaisir à leur ancien professeur. Par ailleurs, seuls 43 élèves sur 105 ont répondu. On ne sait pas ce que les 62 élèves restants, et les autres anciens élèves non sollicités ont pensé du cours de français de seconde. Il conviendrait de mener une enquête plus étendue, et de s'interroger de manière plus approfondie sur l'absence de réponse. Trois éléments cependant nous frappent dans les réponses reçues, dont voici quelques exemples :

- La lecture me paraît plus intéressante, je lis beaucoup plus qu'avant. (G+1)
- Les livres lus m'ont permis d'élargir mon horizon littéraire jusqu'ici limité au fantastique et à la fantasy. (F +1)
- Cela m'a beaucoup plu et fait aimer la lecture (encore plus qu'avant). (F +1)
- L'année de seconde m'a fait changer mon point de vue car les livres étaient beaucoup mieux. (F+1)
- Mon année de seconde m'a aussi permis d'aimer lire un livre, avant c'était impossible. (F+1)
- [...] Un regard de contemplation, d'étonnements en étonnements, une grande saveur et une découverte formidable (G+2)
- J'ai enfin abandonné mes romans d'ados pour des lectures plus sérieuses et surtout plus enrichissantes. (F+2)
- Une plongée dans ce monde atemporel et universel qu'est celui de la culture. (G+2)
- L'année de seconde a été le commencement d'une ouverture culturelle à la lecture. (G+2)
- J'ai découvert des livres intéressants et enrichissants pour ma culture personnelle (Balzac par exemple). (F+3)
- J'ai apprécié tous les livres que j'ai lus en seconde. (F+3)
- Grâce aux auteurs que m'a fait découvrir l'année de seconde, je me suis mis à lire bien plus souvent qu'au collège. (G+3)
- Avant mon entrée en seconde je ne lisais que des romans d'ados [...] j'ai pu me pencher sur des genres différents, découvrir des classiques de Molière que je suis même allée voir au théâtre. (F+3)
- J'ai commencé à aimer la lecture en classe de seconde [...] j'ai découvert des œuvres vers lesquelles je ne me serais pas tournée seule. Depuis, je lis régulièrement toutes sortes d'œuvres. (F+3)

Dans ces réponses, se lit tout d'abord l'idée d'un passage – l'année de seconde est aussi pour ces adolescents une année de transition - et celle d'une révélation : face à la découverte d'univers littéraires méconnus, davantage destinés aux adultes, mais aussi face à soi-même comme lecteur. Ce que les élèves attendent du passeur de livres, comme nous l'avons vu dans les autobiographies de lecteurs, c'est qu'il leur permette de grandir, de se trouver « même et autre ». Par ailleurs, on voit bien dans ces réponses la manière dont la disponibilité au dépaysement se construit à cet âge charnière propre à l'année de seconde : dans plusieurs réponses se lit le plaisir et la fierté d'avoir découvert des classiques, des œuvres vers lesquelles on « ne se serait pas tourné tout seul ». Enfin, mais cela resterait à prouver, ces quelques réponses laissent penser que ces élèves en particulier ont entendu que le monde de la littérature leur appartient, qu'ils peuvent s'y

aventurer si bon leur semble, et quand bon leur semblera, puisqu'ils se sont sentis reconnus comme lecteurs. Il nous semble que tout enseignement littéraire qui sollicite la subjectivité de l'élève et qui lui permet d'éprouver des émotions de lecture, lui dessine une place dans la communauté des lecteurs, l'intègre potentiellement dans la culture plutôt que de l'en exclure, lui laisse la liberté d'aller ensuite vers des textes plus ardues. Qu'en est-il pour les autres, pour ceux qui n'ont pas répondu ? Cette question mériterait elle aussi une enquête plus ample, menée à plus grande échelle auprès d'autres élèves ayant reçu un enseignement laissant une place au sujet lecteur.

3.1.4 Pistes de réflexion

Deux champs de réflexion se dégagent à nos yeux des observations qui précèdent : le premier concerne la construction d'un passage entre la classe de troisième et la seconde, le deuxième porte sur une appréhension du lien entre temps et appropriation des œuvres par les élèves.

3.1.4.1 La construction d'un passage : la disponibilité au dépaysement

La question de la transition entre la troisième et la seconde est déjà prise en compte par l'Institution, notamment par le biais de stages de formation. Un élément supplémentaire pourrait peut-être contribuer à nourrir une réflexion déjà bien engagée, c'est ce que nous avons appelé la « disponibilité au dépaysement ».

En analysant les autobiographies de lecteur, nous nous sommes en effet interrogée sur la disponibilité au dépaysement, indispensable à l'accueil d'œuvres nouvelles éloignées de l'horizon d'attente des élèves. Cette disponibilité naît d'une certaine maturité et correspond à un passage vers l'âge adulte, à une ouverture à l'altérité et à des nourritures intellectuelles différentes.

Nous avons observé cette disponibilité au dépaysement grâce à différents indices dans les écrits des élèves : évocation d'heureuses surprises au moment de la découverte d'œuvres classiques, évocation de discussions avec des pairs à la suite de lectures déroutantes, souhait de découvrir des univers nouveaux. Il nous semble que cette piste gagnerait à être explorée dans trois directions : il conviendrait d'abord de déterminer avec davantage de précision les caractéristiques et les manifestations de cette disponibilité au dépaysement, ainsi que les critères pour la reconnaître plus nettement que nous ne l'avons fait. On pourrait s'interroger aussi sur la manière de l'encourager,

de la développer chez les élèves. Et enfin, il nous paraîtrait important d'associer les élèves à une réflexion sur cette disposition qu'on attend d'eux.

3.1.4.2 Une écoute du temps dans l'appropriation des œuvres

L'appropriation se nourrit de temps. C'est ce que nous avons pu observer dans toute notre recherche : nous avons notamment évoqué le temps passé, qui pré-façonne toute découverte nouvelle ; le temps essentiel à la prise de possession de l'œuvre, reliée à un capital de connaissances et d'expériences – les écrits sur *Le Père Goriot* se font l'écho de ce temps « d'adaptation » - ; le temps de l'écoute de la lettre du texte, qui se creuse d'un rapport personnel particulier au temps « phénoménologique », comme nous l'avons montré avec les différentes postures de découverte – le temps intellectuel et émotionnel nécessaire à la compréhension et l'interprétation ; le temps de la reprise par la mémoire, au cours duquel le lecteur fait véritablement sienne l'œuvre rencontrée. Nous avons proposé de distinguer l'appropriation contemplative, au cours de laquelle le lecteur regarde sa lecture de manière panoramique, de l'appropriation créative qui se tournerait vers une reconfiguration totalement personnelle de la lecture.

Dans l'expérience sur *Dora Bruder*, nous avons pu évoquer la manière dont la réception de l'œuvre par les élèves se modifie au fil du temps, sous l'effet des échanges avec les pairs, des lectures menées en parallèle, des éclairages littéraires et historiques apportés, sous l'effet d'une maturité plus grande aussi.

Le rôle du temps dans l'appréciation d'œuvres difficiles est bien exprimé par Julie, en 1^{ère} année de *DUT information et communication* au moment de l'enquête, qui précise qu'elle lit et relit des classiques :

[...]Je me souviens aussi de *Phèdre* que l'on avait étudié en cours, j'en garde un mauvais souvenir car très difficile à comprendre. Mais je pense qu'aujourd'hui, j'apprécierai peut-être de le relire, et que je comprendrais mieux.

Je ne pense pas qu'une année puisse changer la relation que l'on a avec la lecture et la culture (ou très rarement). Soit ça nous intéresse, soit non. Et pour moi, c'est avec la maturité qu'on apprécie davantage la culture littéraire. Mais ça n'empêche que j'ai découvert des livres intéressants et enrichissants pour ma culture personnelle (Balzac par exemple). L'année de seconde, c'était totalement différent pour moi, je crois que c'est l'année la plus dure de ma scolarité. C'est celle où j'ai eu les résultats les plus bas et pourtant je travaillais dur.

Tous ces éléments sont une invitation, nous semble-t-il, à amener les élèves à écouter le passage du temps sur leur réception des œuvres, à leur offrir fréquemment des moments tournés vers la remémoration de leurs lectures : au cours de ces haltes, ils pourraient, dans un mouvement plus circulaire que linéaire, interroger leur mémoire littéraire scolaire, relier émotions, impressions subjectives de lecture et approches plus

distantes des œuvres, construire des passerelles entre lectures privées et lectures scolaires, entrecroiser les fils secrets de leur mémoire affective et de leur mémoire intellectuelle.

Ces observations, nos conclusions dans le chapitre portant sur *Dora Bruder*, incitent également à réfléchir aux conditions qui ancreraient au lycée des œuvres difficiles de manière suffisamment forte et positive dans la mémoire des élèves pour qu'elles puissent devenir, sinon des événements de lecture à retardement, du moins l'occasion d'une relecture : Julie citée ci-dessus envisage bien une relecture de *Phèdre*. Pour faciliter la transmission d'œuvres patrimoniales au lycée, on pourrait prendre davantage appui sur un temps situé au-delà de l'école.

4 De nouvelles démarches d'apprentissage ?

Cette recherche sur l'appropriation nous a conduite à envisager de nouvelles démarches d'apprentissage qui ne sont pour l'instant que des pistes de travail, et que nous présentons comme telles.

4.1 L'aptitude à réfléchir sur un parcours

En contemplant avec du recul les expériences menées avec nos élèves, il nous semble qu'il a manqué un temps clairement délimité au cours duquel chacun aurait pu noter ce qui se joue pour lui, ce qui change. Accueillir l'appropriation personnelle des œuvres littéraires en classe implique qu'elle puisse faire l'objet d'un dialogue avec l'enseignant et d'un recul réflexif.

Nous avons recueilli ces traces réflexives dans les évaluations que les élèves ont pu faire des dispositifs mis en place, nous les avons analysées, mais elles n'ont pas fait l'objet d'échanges personnalisés.

Cela pose la question du support mémoriel : nous rejoignons pleinement les propositions faites autour du carnet de lecture, qui offre un support pour exprimer les retentissements des lectures et un espace d'échange privilégié avec le professeur. Le carnet de lecture offre également la possibilité de noter des étapes d'un cheminement, d'écrire les fragments d'une histoire. Nous avons pour notre part expérimenté l'alternance des notes personnelles et des notes de cours. Nous sommes encouragée dans cette idée par les réponses obtenues à la troisième question de notre enquête : on se souvient de soi apprenant, tout à la fois même et autre.

Y aurait-il des travaux intégrant la subjectivité des élèves qui laisseraient une trace plus durable que d'autres dans la mémoire ? Contrairement à ce que nous espérions

sans doute secrètement, aucune activité ne se distingue nettement des autres dans les réponses à la question qui invitait les élèves à identifier les travaux qui les avaient le plus marqués. Les souvenirs qui ressurgissent sont presque aussi nombreux que leurs réponses.

L'écriture du texte à la suite de l'étude de *Dora Bruder* en partenariat avec le Mémorial de Royallieu : 14 élèves (sur les 23 impliqués élèves dans le projet qui ont répondu à l'enquête)
Des écrits d'invention à la suite des lectures cursives ou des études d'œuvres : 10
L'élaboration d'un dossier personnel en fin de séquence. 5
L'interprétation d'un extrait de pièce de théâtre devant la classe : 5
L'atelier théâtre (en lien avec le projet *Dora Bruder*) : 3
Une sortie au théâtre : 2
Un « dialogue avec un camarade dans une langue que nous devons inventer dans l'instant »⁹⁴⁶: 1
« Un travail sur nos souvenirs de lecture » : 1
Le partage des lectures devant la classe : 2
La création d'un recueil de textes d'élèves en fin d'année : 2
La récitation de quelques vers de *Phèdre* devant la classe : 1
L'écriture d'alexandrins à l'aide d'un lexique du 17^e : 1
La rencontre avec un ancien déporté : 1
Un spectacle sur le thème de la déportation : 1
Des dates importantes à apprendre : 1
La réalisation d'un dessin à partir d'un livre que l'on a aimé : 1
La visite d'une exposition sur « Les Vanités » : 1
La réalisation d'une « Vanité » : 1

De la même manière que l'on se souvient de « soi lisant »⁹⁴⁷, on se souvient, semble-t-il, de soi apprenant, de la manière dont un apprentissage a pu influencer sur la construction d'une personnalité. Observons tout d'abord que la moitié des élèves cite des activités qui ont échappé au rituel scolaire, et qui ont pu d'une manière ou d'une autre, « faire événement » : cela vaut à la fois pour des projets d'envergure, comme ce garçon qui a précisé que l'expérience éditoriale à laquelle il a participé l'avait profondément marqué, entre autres parce qu'il « dépassait le cadre du travail scolaire » : « tous ces écrits ont ainsi largement dépassé le cadre de la seconde, et resteront dans mon esprit encore longtemps », précise-t-il. Cela vaut aussi pour des travaux beaucoup plus modestes :

Je me souviens d'un devoir où il fallait écrire une critique journalistique d'une œuvre de notre choix, cela m'avait bien plu, car cela sortait du contexte scolaire, on pouvait écrire d'une manière plus originale. (G, +3)

Mais surtout, les élèves citent des travaux dans lesquels chacun a pu à la fois se reconnaître et se percevoir autre, plus capable, plus sûr de soi, plus mûr. C'est le cas par

⁹⁴⁶ Exercice d'improvisation théâtrale proposé au début d'une séquence sur le théâtre.

⁹⁴⁷ Louichon B, *op. cit.*, p. 140 : « Le souvenir de lecture est par nature un souvenir de soi ».

exemple pour ce garçon : il cite exclusivement, comme œuvre marquante, le roman de Balzac étudié en classe :

Le Père Goriot. Définitivement *Le Père Goriot*. Malgré mon attention plus que négligée envers les cours de français en année de seconde, ce livre représente à lui seul le souvenir de cette année. Je l'ai lu en entier et me suis rendu compte du travail que représentait l'écriture.

On fait la même observation dans les réponses suivantes :

Ce que nous avons dû écrire à propos de la déportation [...] m'a en quelque sorte « marqué ». Je me suis dit que l'on écrivait pas pour rien [...] (G+1)

J'ai beaucoup aimé faire le dossier sur le théâtre dans lequel je me suis beaucoup investi. Ecrire un texte pour le livre sur le Mémorial de Royallieu m'a aussi beaucoup marqué même si ce fut un travail difficile. (G+ 2)

[...] la rédaction d'une nouvelle et nos réflexions sur la guerre et ses tourments, m'ont beaucoup apporté et ont affiné mon regard sur la vie. (G+2)

L'article de journal à rédiger sur *L'Attrape-cœur*, c'était la première fois que je m'amusais vraiment à rédiger un devoir, car le livre m'a réellement plu, j'y ai pris du plaisir, et j'y ai mis du cœur. Cela m'a plu (cela s'est senti sur la note). (F+2)

Un extrait de pièce de théâtre à présenter à la classe, qui m'a fait très peur mais qui est un bon exercice de maîtrise de soi-même. (F+3)

Un dossier effectué après une lecture personnelle : j'ai eu une bonne note parce que j'avais beaucoup aimé. (F+ 3)

Réaliser un dessin à partir d'un livre que l'on a aimé : *Le Horla* de Maupassant. J'ai aimé réaliser ce travail puisque je l'avais fait à la peinture, ce qui est une de mes passions. (F+3)

Au plan didactique, ces quelques réponses invitent non seulement à proposer aux élèves des retours réflexifs sur leur parcours de lecture, mais aussi sur les cheminements de leur propre mémoire, comme l'a fait par exemple Nathalie Rannou, auprès d'élèves de première⁹⁴⁸. Après avoir répondu à la consigne suivante : « Je présente ici mon corpus personnel du genre poésie », ses élèves confrontés ensuite à la liste des poésies évoquées en classe durant l'année, sont invités à réfléchir aux raisons de leurs oublis, et aux questions ou sujets de discussion qui les auraient amenés à penser à tel ou tel texte. On peut imaginer un double parcours réflexif.

4.2 Place laissée à l'enquête

Dans la partie théorique de notre thèse, nous avons rappelé la place de la dialectique de la « question et de la réponse » dans l'herméneutique moderne, et celle de la pré-compréhension de l'œuvre qui infléchit la lecture.

Dans l'expérience sur les lectures cursives, nous avons souligné le goût des élèves pour les listes qui leur permettent de choisir l'œuvre qui peut-être leur correspond, à ce moment précis de leur scolarité. Dans l'expérience consécutive à l'étude de *Dora Bruder*,

⁹⁴⁸ Rannou N., « La configuration du corpus scolaire par les genres, une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? le cas de la poésie en lycée », in *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure, op. cit.*, p. 192.

nous avons choisi de laisser aller les élèves là où leurs pas les portaient et nous avons été surprise par les moyens mis en œuvre pour répondre à leur projet. Au cours de notre recherche, nous avons pu expérimenter la manière dont l'élève mémorise d'un livre lu ce qu'il cherchait, quitte à laisser, momentanément ou durablement dans l'ombre ce qui retient moins son intérêt. Il nous semble qu'il y aurait de nombreuses pistes à explorer dans ce sens dans l'enseignement secondaire français⁹⁴⁹.

4.3 L'élève passeur ?

Enfin, notre expérience sur *Dora Bruder* nous a amenée à proposer de placer l'élève dans la position de « passeur ». Nous avons souligné que le mot concentrait trois acceptions : il désigne celui qui transmet aux autres une expérience spirituelle susceptible de les enrichir, celui qui conserve et transmet une mémoire afin que cette dernière reste vive, et celui qui établit des liens entre les savoirs et entre ses semblables. William Marx propose une belle définition du passeur, qu'il applique au lettré :

Passeur de textes qu'il ramène du néant à la vie, conducteur d'âmes - et d'abord de la sienne - à travers les infinis cimetières de la culture, familier des morts plus que des vivants, le lettré a tout du nocher infernal ou de l'Hermès psychopompe. Un nocher, cependant, qui referait le trajet de Charon en sens inverse : non pas de la mémoire à l'oubli, généreusement procuré par les eaux du Léthé, mais de l'oubli à la mémoire, de l'ignorance au savoir, tel qu'on le puise dans les textes⁹⁵⁰.

Il nous semble qu'il y a là un champ de réflexion intéressant à double titre : au plan discursif d'abord, car transmettre, c'est s'approprier en amont ce que l'on choisit de transmettre, et c'est adopter nécessairement un positionnement subjectif. On ne transmet que ce que l'on est parvenu à fondre à sa pensée, par le processus de l'appropriation. Encourager l'élève à adopter ce positionnement, c'est l'inviter à adopter une prise de parole responsable qui prend en compte son destinataire. Qu'est-ce que l'élève pourrait « passer » ? Il pourrait être passeur d'expériences de lecture réussies, qui vaudraient comme témoignages à l'égard de ses pairs, et il pourrait être, dans une certaine mesure, associé à une transmission des œuvres patrimoniales. Ce positionnement serait sans doute de nature à l'impliquer davantage. C'est une piste de recherche que nous souhaitons également explorer.

⁹⁴⁹ J.-L. Dufays a fait de nombreuses propositions allant dans ce sens. *Pour une lecture littéraire, op. cit.*, p.173-186

⁹⁵⁰ Marx W., *Vie du Lettré*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2009, p. 178.

Conclusion générale

Au moment de clore ce mémoire, il nous paraît essentiel d'insister sur l'importance de l'appropriation personnelle des œuvres littéraires dans le cadre scolaire. Fondée sur la parole revalorisée de l'élève, elle ouvre une piste constructive à l'enseignement du français, en éveillant la curiosité de l'élève, tout en redonnant du souffle à la transmission de la littérature, et de l'optimisme aux enseignants.

Il nous semble aussi qu'elle est susceptible de cultiver de « l'humanité », dans les deux sens du terme, entre les murs de la classe.

À l'instar des autres expériences menées dans ce domaine, nos recherches l'attestent : le fait d'accueillir en classe la parole subjective de l'élève, la parole de son identité et de sa culture en construction, ne constitue un écueil ni pour la littérature patrimoniale, ni pour la cohésion de la classe, ni pour la parole professorale qui garde toute sa valeur. Cet accueil n'est en aucun cas un renoncement : l'enseignant n'abandonne ni son désir de transmettre des œuvres difficiles, ni celui de transmettre aussi des savoirs littéraires et historiques, ni la nécessité de cultiver chez ses élèves une pensée critique et rationnelle. Par ailleurs, les élèves dont la subjectivité est sollicitée en classe de français ne semblent pas menacés par un enfermement solipsiste ; leurs réponses, en particulier dans l'enquête que nous avons menée, esquissent les portraits de sujets lecteurs ouverts (notamment aux œuvres classiques qui sont souvent citées), curieux, sensibles à ce qui peut les enrichir et les faire progresser, en lien avec leurs pairs.

Ce positionnement subjectif favorise, comme nous l'avons montré, la « posture lettrée » en particulier dans la voie d'une écoute sensible du texte, qui ouvre à la reconnaissance de certains de ses effets. Elle contribue aussi, de manière peut-être plus essentielle, à la construction d'une pensée éthique, même si cela devrait être montré plus précisément.

Quatre grands champs de recherche se dessinent à nos yeux :

L'appropriation personnelle peut-elle être pensée et didactisée de manière globale, dans toutes ses ramifications, ses implications psychologiques, cognitives, sensibles et dans ses réalisations variées ? Comment croiser cette perspective globale avec l'approche générique des œuvres ? Y aurait-il une appropriation propre à chaque genre littéraire ? Dans quelle mesure le fait de parler de l'appropriation au singulier ne risque-t-il pas d'altérer les appropriations multiples et insaisissables des lecteurs divers ? Comment pallier ces écueils ?

Le deuxième champ de recherche interrogerait son lien avec l'Institution scolaire : peut-on laisser advenir l'appropriation sans la rigidifier, sans la figer ? Qu'est-ce qui pourrait être modélisé ? Dans toutes les propositions faites actuellement, qu'est-ce qui ne pourrait pas l'être ? Comment concilier cette appropriation avec la nécessité d'évaluer des candidats au baccalauréat ? Comment rester sur le fil du vivant ?

Le troisième champ de recherche porterait sur le rôle de l'enseignant, qui nous paraît, paradoxalement peut-être, prendre beaucoup de relief par cette approche. Deux pans de réflexion nous sembleraient essentiels : le premier porterait sur le dialogue intersubjectif entre l'enseignant et l'élève singulier, tel que nous l'avons esquissé ; il conduirait à explorer tout ce qui se passe, se construit, se redéfinit, dans le verbal ou le non verbal, à la lisière du cours collectif, et offrirait selon nous une piste pour lutter contre l'exclusion culturelle. Le second est le recul réflexif par lequel l'enseignant, tantôt sujet lecteur, tantôt passeur, parviendrait à identifier et à nommer ce qui se joue en classe, à exprimer nettement ses positionnements. Cette clarification, indispensable pensons-nous, faciliterait la coexistence harmonieuse entre les droits du texte et les droits du lecteur, entre expression subjective et échange collectif, entre émotion et raison.

Enfin, le quatrième champ d'exploration concernerait les liens entre l'appropriation personnelle réalisée par l'élève et les effets qu'elle pourrait induire dans ses relations avec autrui, et dans sa relation avec la lecture à long terme. Lui offrirait-elle une place plus assurée dans l'univers de la culture ? Inscrirait-elle plus durablement les œuvres dans sa mémoire, dans sa pensée, dans sa sensibilité personnelle ? En un mot, permettrait-elle un enrichissement intérieur qui consoliderait sa confiance en lui-même et lui assurerait une compréhension plus aisée du monde qui s'ouvre à lui ?

Bibliographie

I. Œuvres littéraires étudiées avec les élèves / Commentaires critiques

I.A Etudes critiques sur *Le Père Goriot*, et sur l'œuvre de Balzac (choix sélectif)

Balzac (de) Honoré

Le Père Goriot, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », volume 3, p. 37-290.

Alain

En lisant Balzac, Paris, Martinet, 1935.

Barberis Pierre

Le Père Goriot de Balzac, Ecriture, structure, significations, Paris, Larousse, coll. « Thèmes et textes », 1972.

Baron Anne-Marie

Le Fils prodige. L'inconscient de la Comédie humaine, Paris, Nathan, « Le texte à l'œuvre », 1993.

Bertaut Jules

Le Père Goriot de Balzac, Paris, Sfelt, « Les grands événements littéraires », 1947.

Guicharnet Jeannine

Le Père Goriot d'Honoré de Balzac, Paris, Gallimard, coll. « Foliothèque », 1993.

Michel Arlette

Le Mariage chez Honoré de Balzac. Amour et féminisme, Paris, Champion, [1976], 1978.

Milcent Bénédicte

- « Effets de réversibilité dans les lettres d'adieu des personnages balzaciens », in *Envers balzaciens*, textes réunis par Andrea Del Lungo et Alexandre Peraud, Poitiers, La Licorne, 2001, p. 103-115.

- « Liberté intérieure et destinée féminine dans « La Comédie humaine », Paris, Puf, *L'Année balzacienne*, 2001/1 n° 2, p. 247-266.

Mozet Nicole

« La description de la Maison Vauquer », Paris, PUF, *L'Année balzacienne*, 1972, p. 97-130.

Nykrog Per

La Pensée de Balzac, Copenhague, Munksgaard, 1965.

Pommier Jean

« Naissance d'un héros : Rastignac », Paris, *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. L, n°2, avril juin 1950, p. 192-209.

I.B Etudes critiques sur *Le Spleen de Paris*, sur l'œuvre de Baudelaire, sur le poème en prose (choix sélectif)

Baudelaire Charles

Œuvres complètes, texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de La Pléiade », t. I, 1975 ; t. II, 1976.

Baudelaire Charles

« Lettre à Arsène Houssaye » préface de *Le Spleen de Paris*, in *Œuvres complètes*, Paris, coll. « La Pléiade », Gallimard, vol. 1, p. 275-276.

Bonenfant Luc

« Le vers détourné : Aloysius Bertrand et la réinvention de la prose », *Romantisme*, n°123, p. 41-51.

Bonnefoy Yves

Sous le signe de Baudelaire, Paris, Gallimard, 2011.

Chenet-Faugeras Françoise

« Construire une chimère...Rêver avec Victor Hugo », in *Hugo et la chimère*, Vieignes, M., (dir.), *Recherches et travaux* n° 62, Grenoble, Ellug, Université Stendhal, 2003, p. 9.

Combe Dominique

Poésie et récit, Paris, José Corti, 1989.

Labarthe Patrick

Petits Poèmes en prose, Le Spleen de Paris de Charles Baudelaire, Gallimard, Folio, coll. « Foliothèque », 2006.

Poulet Georges

- «Baudelaire», *Études sur le temps humain*, Paris, Plon, 1952, t. 1, p. 364-385.
- *Le Spleen de Paris ou le livre des pauvres*, *L'Année Baudelaire*, n°5, 1999, p. 99-118.

Rincé Dominique

Baudelaire et la modernité poétique, « Que sais-je ? », Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

Sandras Michel

Lire le poème en prose, Paris, Dunod, 1995.

Scepi Henri

« Baudelaire : prose et formes poétiques », *Théorie et pratique de la prose* d'Aloysius Bertrand à Léon-Paul Fargue, Paris, Honoré Champion, 2012, p. 61-84.

Vieignes, Michel, (dir.)

Hugo et la chimère, *Recherches et travaux* n° 62, Grenoble, Ellug, Université Stendhal, 2003.

Vieignes Michel

L'envoûtante étrangeté, Le fantastique dans la poésie française (1820-1924), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2006.

I. C. Etudes critiques sur Dora Bruder ou sur l'œuvre de Patrick Modiano, (choix sélectif)

Modiano Patrick

Dora Bruder, Paris, Gallimard, coll. « Folio », [1997], 2005.

Blanckeman Bruno

Lire Patrick Modiano, Paris, Armand Colin, 2009.

Carlat Dominique

« Croisement de l'histoire et de l'intimité dans la littérature du XX^e siècle », *Histoire et littérature, Regards croisés : enseignement et épistémologie*, colloque du 26-28 mai 2011, Ifé.

http://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/croisements_de_l_histoire_et_de_l_intimite_dans_la_litterature_du_xxe_siecle.7725

Cima Denise

Etude sur Dora Bruder, Editions Ellipses, 2003.

Doucey Bruno

Patrick Modiano, Dora Bruder, Paris, Gallimard, coll. « La bibliothèque Gallimard », [1997], 2004.

Guidée Raphaëlle, Heck Maryline

Cahier de l'Herne consacré à Patrick Modiano, Paris, Editions de l'Herne, n° 98, janvier 2012.

Julien Anne-Yvonne (dir.)

Modiano ou les Intermittences de la mémoire, Paris, Hermann, 2010.

Morris Alan

Patrick Modiano, Paris, Berg, 1996.

Roche Roger-Yves (dir.)

Lectures de Modiano, Paris, Editions Cécile Defaut, 2009.

Schulte Nordholt Annelies

Perec, Modiano, Raczymow, *La génération d'après et la mémoire de la Shoah*, Amsterdam-New York, Rodopi, 2008.

Roux Baptiste

Figures de l'Occupation dans l'œuvre de Patrick Modiano, Paris, L'Harmattan, 1999.

I.C Œuvres littéraires citées

Aragon Louis

Aurélien, 1944, Gallimard, « Folio », 1988.

Bouillier Grégoire

Rapport sur moi, Allia, 2002.

Maupassant

Une Vie, 1883, Gallimard, « Folio », 1996.

Montaigne Michel (de)

Les Essais, 1588, « De l'éducation des enfants », Livre I, chapitre XXVI, Gallimard, coll. « Quarto », français modernisé André Laly.
« De trois commerces », Garnier, coll. « GF », 1979.

Pamuk Ohran

La vie nouvelle, 1994, traduction du turc par Munevver Andac, Gallimard, « Folio », 2007.

Roy Claude

« Encore un jour », *À la lisière du temps*, Gallimard, coll. « Poésie Gallimard », 1970.

Sarraute Nathalie

Enfance, 1983, Gallimard, « Folio » 1985.

Sénèque

Lettres à Lucilius, XXXIII, traduite par J. Baillard, <http://gallica.bnf.fr/>

Vallès Jules

L'Enfant, 1878-1879, Livre de Poche 1972.

II. Théorie générale

II. A. Théorie de la littérature, poétique, stylistique, philosophie, phénoménologie

Austin John Langshaw

Quand dire c'est faire, [1970], Points, coll. « Essais ».

Bakhtine Mikhaïl

Esthétique de la création verbale, traduction du russe Alfreda Aucouturier, [Moscou, 1979] Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1984.

Barthes Roland

- *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Le Seuil, 1953.

- *S/Z*, Paris, Le Seuil, 1970.

- *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1973.

- « Sur la lecture », in *Le Bruissement de la langue*, Essais critiques IV, Paris, Le Seuil, 1984.

- « La Mort de l'auteur », *Le Bruissement de la langue*, Paris, Le Seuil, 1984.

Benveniste Emile,

Problèmes de linguistique générale, tome 1 et 2, Paris Gallimard, coll. « Tel », 1966 (tome 1) et 1974 (tome 2).

Blanchot Maurice

L'espace littéraire, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1973.

Bultmann Rudolf

Le problème de l'herméneutique « Foi et compréhension », t.1, Paris, Le Seuil [1950], 1970.

Cassirer Ernst

Le langage. La philosophie des formes symboliques I, trad. Hansen Love Ole et Lacoste Jean, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun », 1972.

Chladenius Johann Martin

Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften (Introduction à l'interprétation juste des discours et des œuvres écrites rationnels) 1742, cité par Szondi P., *Introduction à l'herméneutique littéraire : de Chladenius à Schleiermacher*, (1975), Paris, Le Cerf, coll. « Passages », 1989, I, p.24.

Compagnon Antoine

- *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1998.

- *La Seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Le Seuil, 1979.

Depraz Nathalie

Comprendre la phénoménologie, Une pratique concrète, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 2012.

Ducrot Oswald

Le dire et le dit, Paris, Minuit, coll. « Propositions », 1984.

Dilthey Wilhelm

Œuvres, Ecrits d'Esthétique, trad. Danièle Cohn, Edith Lafon, Paris, Le Cerf, coll. « Passages », 1995.

Eco Umberto

- *Lector in fabula*, traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, [1979] 1985.
- *Les limites de l'interprétation*, [1990], trad. française Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, 1992.
- *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs* [1994], Paris, Grasset-Fasquelle, 1996.

Escola Marc

Site Fabula, « atelier de théorie littéraire : textes possibles », consultable à l'adresse http://www.fabula.org/atelier.php?Textes_possibles

Fitch Brian T.

- *À l'ombre de la littérature*, XYZ éditeur, coll. « Théorie et Littérature », 2000.
- « Référence, concrétisation, appropriation », revue « Texte », N°11, 1991 p11. Consultable à l'adresse : http://french.chass.utoronto.ca/unsorted/litera/Revue_Texte/texte11.html

François Frédéric

« Le récit et ses normes », in J.-P. Bronckart, Perrenoud Ph., Schöni G., (éd.), *La langue française est-elle gouvernable ?* Neuchâtel, Delachaux Niestlé, 1988.

Gadamer Hans-Georg

Vérité et Méthode, Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, traduit de l'allemand par Etienne Sacre et Pierre Fruchon, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », [1960], 1976 et 1996.

Genette Gérard

- *Figures II*, Points, coll. Essais, « Rhétorique et enseignement », p. 23 à 42.
- *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris, Le Seuil, coll. « Essais Points », [1982], 1992.

Gracq Julien

En lisant en écrivant, Paris, José Corti, 1984.

Grondin Jean

L'Herméneutique, Puf, coll. « Que sais-je ? », 2006.

Guineret Hervé, Milanese Arnaud

La propriété, le propre, l'appropriation, Ellipses, coll. « Capes/Agrégation, philosophie », 2004.

Heidegger Martin

Etre et Temps, Paris, Gallimard, NRF, coll. « bibliothèque de philosophie », [1927], 1986.

Heidegger Martin

Acheminement vers la parole, [1959] traduit de l'Allemand par J. Beaufret, W. Brokmeier et F. Fédier, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1976.

Ingarden Roman

L'Oeuvre d'art littéraire, traduit de l'allemand par P. Secretan, Lausanne, L'Age d'Homme, [1930], 1983.

Iser Wolfgang

L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique, traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Bruxelles, Mardaga coll. « Philosophie et langage » [1976], 1997.

Jauss Hans Robert

- *Pour une esthétique de la réception*, traduit de l'allemand par Claude Maillard, Paris, Gallimard, coll. « Tel Gallimard », [1978], 2007.

- *Pour une herméneutique littéraire*, traduit de l'allemand par Maurice Jacob, Paris, Gallimard, nrf, col. « Bibliothèque des idées », 1988.

Jorro Anne

Le lecteur interprète, Paris, PUF, 1999.

Kristeva Julia,

Sémiotiké Recherches pour une sémanalyse, Paris, Le Seuil, « le mot, le dialogue et le roman », 1969.

Laplanche Jean, Pontalis Jean-Baptiste

Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, PUF, 1973.

Maniglier Patrice

La Culture, Paris, Ellipses, coll. « Philo-notions », 2003.

Martuccelli Danilo

Grammaire de l'individu, Paris, Gallimard, 2002.

Peirce Charles Sanders

Le Raisonnement et la logique des choses, Les conférences de Cambridge [1898], Paris, Le Cerf, 1995.

Picon Gaëtan

L'Écrivain et son ombre, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1996.

Pingaud Bernard

L'Expérience romanesque, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1983.

Platon

Ménon, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, édition et trad. Robin Léon et Joseph Moreau, p. 528.

Poulet Georges

La Conscience critique, Paris, José Corti, 1971.

Ricœur Paul

- *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », [1986], 1998.

- *Temps et Récit, tome I, L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1983
- *Temps et Récit, tome II La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1984
- *Temps et Récit tome III, Le temps raconté*, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1985
- *Soi-même comme un autre*, [1990], Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1996
- *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1975.

Saint-Gelais Richard

Journée d'étude à l'école normale supérieure, 1^{er} juin 2012, « la Théorie des textes possibles », site fabula, www.fabula.org/actualités/théorie-des-textes-possibles, résumé d'une communication.

Samoyault Tiphaine

L'Intertextualité, Mémoire de la littérature, Armand Colin, coll. « Littérature 128 », mars 2013.

Sartre Jean-Paul

- *L'Imaginaire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », [1940], 1986.
- *Qu'est-ce que la littérature ?* 1948, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », p. 52.

Schleiermacher Friedrich

Herméneutique, Labor & Fides, 1988.

Spitzer Leo

Etudes de style, Gallimard, Paris, coll. « Tel », traduit de l'anglais et de l'allemand par Eliane Kaufholz, Alain Coulon, Michel Foucault, [1980], avril 2011.

Starobinski Jean

L'œil vivant II, La relation critique, Paris, Gallimard, 1970.

Todorov Tzvetan

- « la lecture comme construction », *Poétique*, n° 24, 1975, p. 417-425.
- *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- *Devoirs et délices : Une vie de passeur*, Paris, Points, coll. « Points Essais », 2006.

II.B Histoire et théorie de la lecture, expériences de lectures, anthropologie, sociologie, psychologie, psychanalyse, sciences humaines.

Assoun Paul-Laurent

Littérature et Psychanalyse, Paris, Ellipses, coll. « ellipses poche », [1996], 2014.

Anzieu Didier

Le Corps de l'œuvre, Paris, Gallimard, 1981.

Baudelot Christian, Cartier Marie, Detrez Christine

Et pourtant ils lisent, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999.

Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves

L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? Paris, Armand Colin, 1998.

Bayard Pierre

- *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris, Les Editions de Minuit, 1998, p. 112.
- *Enquête sur Hamlet- Le dialogue de sourds.* Paris, Les Editions de Minuit, 2002.
- *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, Les Editions de minuit, coll. « Paradoxe », 2007.
- *Comment améliorer les œuvres ratées ?* Paris, Les éditions de Minuit, 2000.

Bayard Pierre, Eco Umberto,

« Ce que lire veut dire », débat, dans *Le Magazine littéraire* n° 487, juin 2009, pages 12 à 17.

Beillerot Jackie

Pour une clinique du rapport au savoir Paris, L'Harmattan, 1996, p. 202

Bellemin-Noël, Jean

- *Psychanalyse et littérature*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », (1978), 2002.
- *Vers l'inconscient du texte*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1996.
- *Plaisirs de Vampire*, Paris, PUF, 2001.

Bertrand Gilles, Guyot Alain (dir.)

Des « passeurs » entre science, histoire et littérature, Contribution à l'étude de la construction des savoirs, (1750-1840), Grenoble, Ellug, 2011.

Bettelheim Bruno

- *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, R. Laffont, 1976.
- *La Lecture et l'enfant*, Paris, coll. « Hachette-Pluriel », 1993.

Boimare Serge

L'Enfant et la peur d'apprendre, Paris, Dunod, coll. « Enfances », série Psychologie et pédagogie, 2003.

Bourdieu Pierre

- *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1985.
- « Les trois états du capital culturel ». Actes de la recherche en sciences sociales, 30(1), pp.3-6, 1979.
- *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Le Seuil, 1992

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude

Les Héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Editions de Minuit, [1964],1965.

Bruno Pierre

Existe-t-il une culture adolescente ? In press, coll. « Réflexions du temps présent ».

Cabrejo-Parra Evelio,

« La lecture avant les textes écrits », Cahiers d'ACCES, 5, 2001, p.19-24.

Calvino Italo

Pourquoi lire les classiques ? Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1991.

Si par une nuit d'hiver un voyageur, [1981], trad. De l'italien par D. Sallenave et François Wahl, Paris, Le Seuil, 1995.

Cavallo Guglielmo, Chartier Roger (dir.)

Histoire de la lecture dans le monde occidental, Paris, Le Seuil, 1997.

Charles Michel

L'Arbre et la source, Paris, Le Seuil, 1985.

Rhétorique de la lecture, Paris, Le Seuil, 1977.

Chartier Anne-Marie

L'École et la lecture obligatoire, Paris, Retz, 2007.

Chartier Anne-Marie, Hebrard Jean

Discours sur la lecture, (1880-2000), Paris, BPI, Centre Pompidou, Fayard, 1989, (rééd. 2000).

Chartier Roger

- « Lectures et lecteurs populaires », in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Le Seuil, coll. « Points histoire », 2001, p. 345.

- *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages, 1985.

Chervel André

- *La Culture scolaire, Une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1998.

- *Histoire de l'enseignement français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.

Certeau (De) Michel

« Lire : un braconnage », in *L'invention du quotidien*, 1/Arts de faire, Paris, 10/18, 1980, p. 289-292.

Clément Bruno

Le Lecteur et son modèle, Voltaire, Pascal, Hugo, Shakespeare, Sartre, Flaubert, Paris, PUF, 1999.

Desarthe Agnès

Comment j'ai appris à lire, Paris, Stock, 2013.

Diatkine René, Bonnafé Marie, Roy Jacqueline, Brandao Claudia et Camus Cécile,

Les jeunes enfants et les livres, Psychiatrie de l'enfant, vol. XXIX, 1986.

Dolto Françoise

Psychanalyse et Pédiatrie [1971], Paris, Le Seuil, coll. « Essais », 1976.

Dumayet Pierre

Autobiographie d'un lecteur, Paris, Pauvert, 2000.

Escola Marc

- « Le Mariage du héron », in Jouve V. (dir.) *L'Expérience de lecture*, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 63-84

-Théorie des textes possibles :

www.fabula.org/atelier.php?Theorie_des_textes_possibles

-*Théorie des textes possibles*, Amsterdam, Rodopi (coll. « C.R.I.N. »), 2012

Freud Sigmund

- *Essais de psychanalyse appliquée*, [1906-1923], Nrf, (1933), 1971, p. 70-79.

- *Cinq leçons sur la psychanalyse*, [1904], Paris, coll. « Petite Bibliothèque Payot », Paris, 2010.

Fish Stanley

Quand lire c'est faire, L'autorité des communautés interprétatives, trad. Etienne Dobenesque, Paris, Les Prairies Ordinaires, coll. « penser/croiser », [1980], 2007.

Gervais Bertrand

À l'écoute de la lecture, Vlb éditeur, Montréal, coll. « Essais critiques », 1993.

Gide André

« Conférence sur la lecture », in *Essais critiques*, Paris, La Pléiade/Gallimard, 1999.

Goffart Serge, Lorant-Jolly Annick (dir.),

Les Adolescents et la Lecture, CRDP de l'Académie de Créteil, 1995.

Hery Evelyne

Les Pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20^e siècle, Paris, L'Harmattan, 2007.

Jouve Vincent

- *La lecture*, Hachette Supérieur, coll. « Contours littéraires », 2006.

- *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, coll. « Ecriture », 1992

- *L'expérience de lecture*, (dir.), Paris, Editions L'improviste, 2005.

Lahire Bernard

- « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit » in *Vers une didactique de l'écriture*, pour une approche pluridisciplinaire, INRP, coll. « Pratiques pédagogiques », Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 115-128.

- *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », série « laboratoire des sciences sociales », 2004.

- *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.

Laroche Anne-Elisabeth

Réussir le passage de la troisième à la seconde, Scéren, CRDP de l'Académie d'Amiens, coll. « Dispositifs, Repères pour agir, second degré », 2007.

Leenhardt Jacques, Jozsa Pierre

Lire la lecture, Le Sicomore, 1997.

- Lucas Nicole
Enseigner l'histoire dans le secondaire, Manuels et enseignement depuis 1902, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact histoire ».
- Lyotard Jean-François
Le Postmoderne expliqué aux enfants, Paris, Galilée, 1986.
- Macé Marielle
Façons de lire, manières d'être, Paris, Gallimard, Nrf, 2011.
- Mambrino Jean
Lire comme on se souvient, Livres pour éclairer la solitude, Paris, Phébus, coll. « d'aujourd'hui », 2000.
- Manguel Alberto
- *Une histoire de la lecture*, trad. Christine Le Boeuf, Paris, Babel, 1998
- *Journal d'un lecteur*, Paris, Actes sud, 2004.
- Marinier Nathalie
De l'éducation, Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac, Paris, GF Flammarion, coll. « Etonnants classiques », Les Grands débats, Paris 2002.
- Marx William
Vie du lettré, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2009.
- Morin Edgar
Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Unesco 1999, Le Seuil, 2000.
- Nonnenmacher Georges
« L'Expérience de lecture : expérience liminale ? », in Jouve V. (dir.) *L'Expérience de lecture*, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 405-423.
- Pennac Daniel
- *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.
- Petit Michèle
- *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2005.
- *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, Paris, Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2008.
- Picard Michel
- *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guiraud, 1984.
- *La lecture comme jeu*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « critique », (1986), 2007.
- *Lire le temps*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. « critique », 1989.
- Piegay-Gros Nathalie
Le Lecteur, Textes choisis et présentés par Nathalie Piégay-Gros, Paris, Flammarion, GF, coll. « GF Corpus », 2002.

- Poslaniec Christian
Donner le goût de lire, Paris, Le Sorbier, 2004
- Privat Jean-Marie
 - « Socio-logiques des didactiques de lecture » in *Didactiques du français, Fondements d'une discipline*, Chiss J.D., David J., Reuter Y. (dir.), Bruxelles, de Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 2005, p. 119-134.
 - « Lectures et médiations culturelles », MLIS, 1991.
- Prost Antoine
 - « Frontières et espaces du privé », in Ariès P., et Duby G., *Histoire de la vie privée*, Paris, Le Seuil, 1985, p. 13-132.
 - *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 1992.
 - *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
 - *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* tome 4, (1981) *L'École et la Famille dans une société en mutation* (depuis 1930), Paris, Armand Colin, 2004.
- Proust Marcel
Sur la lecture, Paris, Actes Sud, 1988.
Le Temps retrouvé, À la recherche du temps perdu, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1999
- Renard Fanny
Les Lycéens et la lecture, Entre habitudes et sollicitations, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2011.
- Robert Marthe
Livre de lectures, Le livre de poche, Paris, Grasset, coll. « biblio essais », 1977.
- Saint-Gelais Richard
 « La transfictionnalité en critique littéraire », dans Escola M. (dir.), *Théorie des textes possibles*, Amsterdam, Rodopi (coll. « C.R.I.N. »), 2012, p. 169-186.
- Schaffner Alain
 « La pâte de la vie », La recherche de l'émotion du lecteur dans les romans du XX^e siècle, in *L'Expérience de lecture*, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 129-146.
- Sallenave Danièle
Le Don des morts, Sur la littérature, Paris, Gallimard, 1991.
- Samoyault Tiphaine
 « Baisser les yeux sur son livre : l'espace privé du lecteur », in Demougin P. et Massol J.-F., *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, coll. « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999, p. 85-91.
- Schlanger Judith
La Mémoire des œuvres, [1992], Paris, Verdier, coll. « Verdier poche », 2008.

Sibony Daniel

« Le Patrimoine : un lieu d'être autrement », in *Patrimoines et passions identitaires, Actes des entretiens du Patrimoine*, Le Patrimoine, Fayard, 1998, p 36.

Spock Benjamin

Comment soigner et éduquer son enfant, 1946, traduction française 1959, Bibliothèque pratique des familles.

Todorov Tzvetan

Devoirs et délices, Une vie de passeur, coll. « Essais points », 2006.

La littérature en péril, Paris, Flammarion, 2007

Viala Alain

Qu'est-ce qu'un classique ? Paris, Klincksieck, 1993.

Vygotski,

Pensée et langage, trad. F. Sève, Paris, Editions sociales, coll. « Terrains », 1985.

Winnicott Donald Woods

Jeu et Réalité, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », [1971], 2002.

III. Didactique de la littérature et de l'écriture, réflexions sur l'enseignement du français.

Aron Paul, Viala Alain

L'enseignement littéraire, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2005.

Abolgassemi Maxime

L'Écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire, CRDP de Bretagne, coll. Lettres ouvertes, 2001.

Ahr Sylviane

- *L'Enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'harmattan, 2006

- « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », in Aebly S. (dir.), *Diptyque*, 21, Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation. Namur, Presses universitaires de Namur, 2011, p. 157-178.

Ahr Sylviane (dir.)

Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions, Scéren CNDP-CRDP, coll. « Enseigner le français au lycée », 2013.

Ahr Sylviane, Butlen Max

« Savoir lire/aimer lire : un couple en évolution ou en voie de séparation », in « Les connaissances cachées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires », *Études de linguistiques appliquées*, Paris, Klincksieck, avril-juin 2012, n°166, p. 215.

- Ahr Sylviane, Denizot Nathalie (dir.)
Les Patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque », 2013.
- Ahr Sylviane, Joole Patrick (dir.)
 Carnet/Journal de lecture/lecture *Quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'Université ? Diptyque 25*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013.
- Ahr Sylviane, Joole Patrick
 - « Débats et carnets de lecteur, de l'école au collège », *Le Français aujourd'hui*, 168, Paris, Armand Colin, 2010, p. 69-82.
 - « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », *Diptyque*, 21, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2011, p. 157-175.
 - « Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés », *Recherches & Travaux 83*, Grenoble, Ellug, 2013, p. 130-142
- Aélion Roger, Rave Andrée
1001 lectures pour les lycées, de la classe au CDI, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 1999.
- Altet Marguerite
 « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Léopold Paquet, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (dir.), Bruxelles, de Boeck, coll. « Perspectives en éducation et en formation », [2001], 2012, p. 44 à 57.
- Barré-de Miniac Christine
 - *Le Rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Savoirs mieux », 2000.
 - *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, INRP, coll. « Pratiques pédagogiques », Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- Barrère Anne
Les Lycéens au travail, Paris, PUF, 1997.
- Battistini Carol
 « Désir de littérature : quelles composantes ? », in J.-L. Dufays (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui : pour quoi faire ?* Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 79-88.
- Beudrap (de) Anne-Raymonde
Le commentaire de texte en français, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Didactiques », 1996.
- Beudrap (De) Anne-Raymonde, (dir.)
Le Commentaire littéraire dans la classe de français, Effets d'une réforme sur les pratiques, INRP, IUFM des Pays-de-la-Loire, coll. « Documents et travaux de recherche en éducation » n° 40, 2000, p. 16.

- Belhadjin Anissa, Bishop Marie-France (dir.)
Ecole et Patrimoines littéraires : tensions et débats actuels, Paris, Honoré Champion, 2013.
- Bertucci Marie-Madeleine
 « La notion de sujet », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? in Le Français aujourd'hui*, n° 153, juin 2007, Paris, Armand Colin, Afef, p. 11-12.
- Birouste Jacques
 « L'ennui plutôt que la haine », in *L'Ennui à l'école*, Les débats du CNP, Paris, Albin Michel, Scéren, 2003.
- Bishop Marie-France
 - « Portraits de lecteurs à l'école primaire française dans la seconde partie du XXème siècle », in J.-L. Dufays (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui : pour quoi faire ?* Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 17-25.
 - « L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* A.-M. Bishop, A. Rouxel (dir.), *Le français aujourd'hui* 157, juin 2007, Paris, Armand Colin, Afef, p. 3-7.
 - « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », *Le français aujourd'hui*, n°157, 2007.
- Brillant-Annequin Anick, Massol Jean-François (dir.)
Le Pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ? Scéren CRDP de Grenoble, 2005.
- Brenas Yolande
 « Traces d'une maturation lente ou le journal de bord en seconde, un outil intermédiaire » in *Seules les traces font rêver, Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Actes des V^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, J.-M. Pottier (dir), Scéren, CRDP Champagne-Ardenne, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2006.
- Brunel Magalie
 « Le sujet lecteur dans la classe, éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire » in *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches & Travaux*, 2013, Grenoble, Ellug, p. 114.
- Bucheton Dominique
 - « Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde », *Le Français aujourd'hui*, n° 115, p. 31-41.
 - « Les postures de lecture des élèves aux collèges », in *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 201-213.
 - « Devenir l'auteur de sa parole », Université d'été « Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole », 12-17 juillet 2000. [Pdf] disponible à l'adresse suivante : www.langages.crdp.ac-creteil.fr/.../pdf/.../parole_bucheton_109870.pdf
- Bucheton Dominique (dir.)
L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Toulouse, Octarès Editions, 2009.

- Bucheton Dominique., Bautier Elisabeth
Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel, Versailles, CRDP, 1998.
- Bucheton D., Chabanne J.-C.
Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écriture et l'oral réflexif, Paris, PUF, coll. « Education et formation », juillet 2002.
- Bucheton Dominique, Dezutter Olivier (dir.)
Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Un défi pour la recherche et la formation, Bruxelles, de Boeck, coll. « Perspectives en éducation & formation », 2008.
- Butlen Max
Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque », 2013, postface, p. 252.
- Chabanne Jean-Charles
 - « La lecture avant la lecture », *Le Français aujourd'hui*, n°121, mars 1998, p.28-36.
 - « À la recherche du lecteur empirique, problématique des journées », conférence d'ouverture des 7èmes rencontres de didactique de la littérature, Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvre, IUFM de Montpellier, 6-8 avril 2008.
- Chelard-Mandroux I., Tauveron A. M.
Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée, Paris, Armand Colin, 1998.
- Chevallard Yves
La transposition didactique, Grenoble, *La Pensée sauvage*, 1985.
- Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves (dir.)
Didactique du français, Fondements d'une discipline, Bruxelles, de Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 2008.
- Citton Yves
Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires ? Editions Amsterdam, 2007.
- Daunay Bertrand
 - *Eloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, coll. « Essais et savoirs », 2002.
 - « Réécriture et paraphrase, Contribution à une histoire des pratiques d'écritures scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 144, janvier 2004, p. 25-31.
 - « Etat des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* 159, recherches en éducation, INRP, mai-juin 2007, p.139-189.
 - « L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français », in *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Daunay Bertrand (dir.), Presses Universitaires de Namur, 2011.
 - « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », in A.-M. Bishop, A. Rouxel (dir.), *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? Le Français aujourd'hui*, n° 157, Paris, Armand Colin, Afef, juin 2007, p. 43-51.

- De Croix Séverine., Dufays Jean-Louis
 « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 153-168
- Delacomptée Jean-Michel
 « Un peu moins de science, un peu plus de conscience », *Le Français aujourd'hui* n° 145, avril 2004, 43-48.
- Delcambre Isabelle
 « Du sujet scripteur au sujet didactique », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, *Le français aujourd'hui*, n°157, 2007, p. 39.
- Demougin Patrick
 « L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles », in Demougin P. et Massol J.-F., *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, coll. « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999, p. 61-70.
- Demougin Patrick, Massol Jean-François (coord.),
Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école, CRDP de Grenoble, coll. « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999.
- Denizot Nathalie
 « Construction d'un corpus scolaire : les extraits de Balzac dans les manuels scolaires (1880-2007), in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p.81-90.
- Dormoy Denis
 « De la réécriture comme mode d'écriture des textes », *Le Français aujourd'hui*, n°144, janvier 2004, p.53-61.
- Dufays Jean-Louis
 - *Pour une lecture littéraire 1 et 2*, De Boeck Duculot, Bruxelles, 1996.
 - *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, Dufays J.L., Gemenne L., Ledur D., Bruxelles, de Boeck, coll. « Savoirs et pratique », 2^e édition, 2005.
 - *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », 2010.
 - « Quand de jeunes lecteurs se disent, modes de réception, modes d'énonciation » in *Seules les traces font rêver, Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Actes des V^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, J.-M. Pottier (dir), Scéren, CRDP Champagne-Ardenne, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2006.
 - « Lecture littéraire vs lecture ordinaire » : une dichotomie à interroger », in Jouve V. (dir.) *L'Expérience de lecture*, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 309-321.
 - « Le pluriel des réceptions effectives-Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches 46*, ARDPF/IUFM Nord-Pas-de-Calais, p. 71-90, 2007.
 - « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p.15-24

- « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences ? », *Pratiques* n° 149/150, juin 2011, p 227-248.
- « Les textes du lecteur en situation scolaire », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, 2011, p. 19-32.
- « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modalisations pour quels enjeux ? in *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*, Recherches & Travaux , 2013, Grenoble, Ellug, p. 73.

Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis

« De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes », *Le Français aujourd'hui*, n° 112, « Lecteurs-Lectures », p. 72-79.

Dufays Jean-Louis (dir.)

Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation, UCL Presses universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008.

Dufays Jean-Louis, Marlair Sébastien

« Quels gestes dans la classe pour quel enseignement de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^{ème} année du secondaire », in Bucheton D., Dezutter O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, p. 61-82.

Dufays Jean-Louis, Lisse Michel, Meuree Christophe

Théorie de la littérature, une introduction, Louvain-la-neuve, Academia Bruylant, coll. « Intellection 9 », 2009.

Dufays Jean-Louis, Plane Sylvie (dir.)

L'écriture de fiction en classe de français, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, coll. « Recherches en didactique du français », 2009.

Dumortier Jean-Louis

Lire le récit de fiction, Bruxelles, de Boeck-Duculot, 2001.

Dupont Didier, Rosier Jean-Maurice, Reuter Yves (dir.)

S'approprier le champ littéraire, Propositions pour travailler le champ littéraire en classe de français, Bruxelles, de Boeck-Duculot, coll. « Français, Savoirs en pratique », 2000.

Esposito Caroline, Massol Jean-François

« Ecrire pour lire : le carnet de lecture subjective », *Lire au collège*, 89, Scéren/CRDP Grenoble, 2012.

URL : <http://www.educ-revues.fr/LC/ListeResultats.aspx?idAuteur=8044>

Falardeau Erick

« Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, N°3, 2003, p. 673-694, consultable à l'adresse suivante : <http://id.erudit.org/iderudit/01409a>

Ferrier Béatrice, Peretti (de) Isabelle (dir.)

Enseigner les « classiques » aujourd'hui, *Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 5, 2012.

Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard (dir.)
- *Enseigner la littérature*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en français », 2000.
- « Le texte est comme une partition musicale », *Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur*, consultable à l'adresse suivante : <http://www.fabula.org/colloques/document1930.php>
- « Cartographie des concepts convoqués dans une approche de la lecture littéraire comme interaction entre lecteur et œuvre »
- « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », in *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Louichon B. et Rouxel A., PUR, coll. Paideia, 2010, p. 175
- « Mythe, lecture et patrimoine : lire le récit de Thérémène. Ou ce que la lecture subjective fait aux classiques », in Ferrier Béatrice, Peretti (de) Isabelle (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 5, 2012, p. 221-230

Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard
« La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in E. Fallardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2007, p. 101-123.

Fourtanier M.-J., Langlade G., Rouxel A.
Recherches en didactique de la littérature, PUR, 2000.

Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard, Mazauric Catherine (dir.)
- *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, 2011
- « Le texte du lecteur », Présentation, in *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », 2011, vol.2.
- *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, 2011

Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard, Mazauric Catherine,
- « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006 consultable à l'adresse suivante :
<http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/didlit/FourtanierLangladeMazauric.pdf>

Fraisse Emmanuel, Houdart-Merot Violaine
Les enseignants et la littérature : la transmission en question, Actes du colloque de Cergy-Pontoise, Scéren, CRDP, Académie de Créteil, coll. « Argos références », 2004.

Gervais Bertrand
- « Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lectures », *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2002, p. 37.
- « Trois personnages en quête de lecteurs »- Une fable » in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p.93-104.

Goulet Marcel

« Textes singuliers et texte commun » in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, 2011, p. 31-40.

Halté Jean-François., Petitjean André

« Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard », *Pratiques*, 1-2, 1974, pp. 43-64.

Houdart-Merot Violaine

- *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 1998.

- « Intentions et ruses de la transmission : tentatives de définition », *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Fraisse E., Houdart-Merot V. (coord.), Scéren CRDP, académie de Créteil, coll. « Argos Références », 2004, p. 17.

- « De la critique d'admiration à la lecture « scriptible », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 223-244.

- *Réécriture et écriture d'invention*, Hachette, « Profession enseignant », 2004.

- « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p.15-24.

- « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? in « Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Approches critiques et didactiques », Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 5, 2012, p. 23-36.

Huyhn Jeanne-Antide

« Ecriture d'invention et « identité » du sujet lecteur », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 305-316.

Jenny Laurent

« N'oubliez jamais. Pour une pédagogie littéraire de l'immersion », Les 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université de Genève, 2010 :

http://www.unige.ch/littératures2010/contributions_filesJenny%202010.pdf

Jey Martine

La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925), Metz, Université de Metz, 1998.

Joole Patrick

« Le carnet de lecture : un outil d'enseignement et de formation », in de Peretti I., Ferrier I. (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, p. 259-273

Jouve Vincent

- *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, Armand Colin, p. 173.

- « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt des lectures subjectives » in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p.105-116.

- *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, coll. « Écriture », 2001.

Jouve Vincent (dir)

L'Expérience de lecture, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005

Karl Canvat

« De l'enseignement à l'apprentissage ou des savoirs aux compétences », in *Le Pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?* Scéren, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2005

Kaufmann Judith

« Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite », in *L'Expérience de lecture*, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 15-33

Kervyn Bernadette

Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français, in *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2011, p. 219 à 250.

Lacelle Nathalie, Langlade Gérard

« Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres, in Dufays J.-L. (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui : pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 55-64.

Langlade Gérard

- *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, Toulouse, Delagrave CRDP, 1992.

- « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », *Enjeux* n°51-52, Recherches en didactique de la littérature, juin/décembre 2001.

- « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, avril 2004, p. 85-96.

- « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 81-92.

- « Récits de fiction et fictions du lecteur », *Enjeux* n° 65, printemps 2006, p. 7 à 20.

- « L'activité fictionnalisante du lecteur, in Louichon B. & Laville B. (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 163-177.

- « Des références critiques pour quoi faire ? », in *La Critique pour quoi faire ? , Le français aujourd'hui*, n°160, mars 2008.

- « Évènement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur*, consultable à l'adresse suivante : <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>

- « La didactique de la lecture entre corpus et théorie », in Louichon B. & Rouxel A, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p. 153-163.

- « Chartreuse(s) de Parme, d'une lecture subjective à l'autre », in *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*, Recherches & Travaux , Grenoble, Ellug, 2013, p. 40.

Lanson Gustave

« Quelques mots sur l'explication de textes », *Méthodes de l'histoire littéraire*, in « Etudes françaises » Premier cahier, 1925, Paris, Les Belles Lettres, p. 38.

Lanson Gustave

« La Méthode de l'histoire littéraire », *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Textes rassemblés par H. Peyre, Paris, Hachette, 1965.

Laudet Patrick

« L'explication de texte littéraire : un exercice à revivifier »

Intervention au séminaire national sur les nouveaux programmes de lycée (IA-IPR de Lettres / Professeurs formateurs), les 16 et 17 mars 2011, adresse suivante : www.eduscol.education.fr/prog

Lavisse Ernest

« L'Enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », *Questions de l'Enseignement National*, 1885.

Laroche Anne-Elisabeth

Réussir le passage de la troisième à la seconde, Scéren, CRDP Académie d'Amiens, coll. « Dispositifs, repères pour agir », Amiens, 2007.

Lebrun Marlène

- « Ecriture de fiction et médiation coopérative », in *L'écriture de fiction en classe de français*, p. 236. , in Dufays J.-L. & Plane S., *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, Presses universitaires de Namur, cedocéf, coll. « Recherches en didactique du français », 2010, p. 236.

- « Le geste anthologique, un exemple de propédeutique à la lecture-écriture à l'école primaire » in Demougin P. et Massol J.-F., *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, coll. « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999.

Lebrun Marlène (éd.)

La Classe de français en littérature, Bruxelles, E.M.E & Intercommunications, coll. « Proximités didactiques », 2010.

Le Fustec Annie, Sivan Pierre

« Lectures sans esquives », *Le Français aujourd'hui*, n°145, avril 2004, p. 49-59.

Le Goff François

- « Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 293-304.

- *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, thèse de Doctorat, Université de Metz, 2006.

- « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, 2011, p. 219-229.

- « Lectures sans esquives », *Le Français aujourd'hui* n° 145, p. 49-59.

- « Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale », *Les patrimoines littéraires à l'école, usages et enjeux*, Denizot N., Ahr S. (dir.), revue Diptyque, *Les Patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, Cedocef, coll. « Dyptique », 2013, p 99.

Louichon Brigitte

- *La Littérature après coup*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2009.
- « Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures », in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p. 177-184.
- « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », *Approches didactiques de la lecture*, Goigoux R., Pollet M.-C. (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, AIRDF, 2011, p. 195-216.
- « Le texte du relecteur », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, 2011, p. 167-176.
- « Définir la littérature patrimoniale », in *Enseigner les classiques aujourd'hui, Approches critiques et didactiques*, Paris, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », Isabelle de Peretti & Béatrice Ferrier (dir.), 2012, p. 37-50.

Louichon Brigitte, Rouxel Annie (dir.)

- *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2010.

Marcoin Francis

- *A l'école de la littérature*, Les Editions Ouvrières/ Essais, coll. « Apprendre Comprendre », 1992.
- « Former des lecteurs ou former des lettrés ? » in *Le français aujourd'hui*, 121, 1998, pp. 18-27.

Massol Jean-François

- « Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres », in Demougin P. et Massol J.-F., *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, coll. « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999, p. 115-135.
- « Présentation », in Demougin P. et Massol J.-F., *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, coll. « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999.
- *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, Ellug, 2004.
- « De la lecture des auteurs anciens à l'explication française », in *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, Ellug, 2004, p. 53-73.
- « Lectures subjectives d'un romancier objectif, à propos de R. Martin du Gard », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 21-32.
- « Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? » in *Recherches & travaux* n°73, « Présentation », Grenoble, Ellug, 2008
- « Des lieux de lecture : de la littérature aux activités scolaires », in *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*, Recherches & Travaux, 2013, Grenoble, Ellug, 54

- Massol Jean-François & Shawky-Milcent Bénédicte
 « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, 2011, p. 231-234.
- Massol Jean-François (dir.)
Œuvres intégrales pour le lycée ; genres et titres contemporains, Grenoble, Delagrave/CRDP de Grenoble, 2002.
- Mazauric Catherine
 « Une littérature en commun ? Corpus prescrit et mises en frontières », in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p. 35-43.
- Michel Raymond
 - « La lecture méthodique à la lumière des *Instructions officielles* : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, 1999, p.82.
 - « Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir à l'émotion », in Jouve V. (dir.) *L'Expérience de lecture*, actes du colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 425-468.
- Noël-Gaudreault Monique (dir.)
Didactique de la littérature, bilan et perspectives, Nuit blanche éditeur, 1997.
- Ouellet Sébastien
 - « Le sujet lecteur et scripteur : en quête d'identité », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, p. 193-203.
 - *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski et Université de Toulouse II-Le Mirail, en association avec l'Université du Québec à Montréal, soutenue en juin 2011.
- Pagès Alain
 « À propos de la lecture méthodique », in *L'Ecole des Lettres* II, n°4, 1989-90, p. 8.
- Peretti (de) Isabelle, Ferrier Béatrice (dir.)
Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol. 5, 2012.
- Paget Denis
 « Sortir de l'empire rhétorique », *Cahiers pédagogiques*, n° 376-377, septembre-octobre 1999.
- Pibarot Annie
 « Le secret de la lecture privée », in Demougin P., Massol J.-F (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble, CRDP, 1999, p. 13.
- Piégay-Gros Nathalie
 « La lecture romanesque, de la frustration à l'assouvissement », in Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p. 71-80.

Poslaniec Christian

Donner le goût de lire, Editions du Sorbier, 1990.

Pottier Jean-Michel (dir.)

« *Seules les traces font rêver* » : *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Actes des V^e rencontres en didactique de la littérature, scéren CRDP Champagne-Ardenne, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2006.

Rannou Nathalie

- *Le lecteur et son poème, Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, Thèse de Doctorat soutenue le 23 octobre 2010, Université de Rennes 2.

- « La configuration du corpus scolaire : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie au lycée » in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p. 187-200.

- « Questions sur le texte du lecteur de poésie », in Mazaucic C., Fourtanier M.-J., Langlade G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », volume 3, 2011, p. 139-150.

- Avant-propos à « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours », revue *Recherches & Travaux*, Ellug, 2013, p. 4.

Raymond Michel

« Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion », in Jouve V. (dir.), *L'expérience de lecture*, Actes du colloque de Reims 2002, Paris, l'Improviste, 2005.

Reuter Yves, (dir.)

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 91.

Rosier Jean-Maurice, Dupont Didier, Reuter Yves

S'appropriier le champ littéraire, propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français, Bruxelles, de Boeck-Duculot, 2000

Romilly (de) Jacqueline

Ecrits sur l'enseignement, Paris, de Fallois, [1969], 1991, p. 64.

Rouxel Annie

- *Distance, complexité, plaisir, réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, Thèse de doctorat, 1995.

- *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, coll. « Didact Français, 1997.

- *Le rapport au texte dans la lecture littéraire*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Rennes, 2004

- « Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée », *Le Français aujourd'hui*, n°147, octobre 2004, p. 57-66.

- « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Langlade G, Rouxel A., (dir.) Rennes, PUR, coll. « Didact français », 2004, p.137.

- « Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire », 7èmes rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006. Article consultable à l'adresse :

<http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/didlit/titres.html>

- « Ma vérité dans cet éclat du texte... Lectures fondatrices : révélation, a/encrage et réancrage », communication au colloque « Le divers des évènements de lecture », colloque ACFAS du programme « Lecture littéraire et enseignement » organisé à l'Université de Trois Rivières, 7-8 mai 2007.
- « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » in « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », *Le français aujourd'hui*, n°157, juin 2007.
- « De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », in Dufays J.-L. (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui : pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2007
- « Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation », in Louichon B. & Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2010, p. 115-123.
- « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, 2011, p. 115-128.
- « Entre hommage et allégeance, s'exprimer par (et avec) les mots de l'auteur », communication prononcée lors du colloque *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université : postures et outils pour des lecteurs singuliers et divers*, 7 et 8 juin 2012, article à paraître.

Rouxel, Annie, (dir.)

Lectures cursives : quel accompagnement ? Delagrave, Scéren Crdp midi-Pyrénées, 2005.

Rouxel Annie, Langlade Gérard (dir.)

- *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 2006.

- « Avant-propos », in *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 2006

Roy Max

« De la lecture comme invention », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, 2011, p.41-50.

Sabbah Hélène

« Lectures lycéennes : des malentendus au plaisir de lire », in *Des Adolescents Des Lectures, Etat des lieux*, Revue des BCD et CDI, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, n°16, janvier 1996, p. 59-62.

Sauvaire Marion

- « Traces et tracées des diversités culturelles », in Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, p. 277-288.

- *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de Doctorat, Université de Toulouse 2 et Université de Laval, soutenue le 15 avril 2013.

Schaeffer Jean-Marie

Petite écologie des études littéraires, Pourquoi et comment étudier la littérature ? Thierry Marchaisse, 2011.

Séoud Amor

« Libres propos sur la liberté du lecteur », in Mazaucic C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », vol.2, p. 241-247.

Shawky-Milcent Bénédicte

- « De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective – Lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire », in *Les Patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, Denizot N. et Ahr S. (dir.), Cedocef, coll. « Dyptique », 2013, p.137.

- « Quelle place pour la rencontre personnelle de l'élève avec l'œuvre classique lors de l'étude en classe ? », In *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, I. de Peretti et B. Ferrier (éd.), Bruxelles, Peter Lang, 2012, p. 247-258.

Steiner Georges, Ladjali Cécile

Eloge de la transmission, Paris, Albin Michel, coll. « Itinéraires du savoir », 2003, p. 61.

Tauveron Catherine

- *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, INRP, 2001.

- « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 1999, p. 21.

- « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », in A.-M. Bishop, A. Rouxel (dir.), *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? Le Français aujourd'hui*, n° 157, Paris, Armand Colin, Afef, juin 2007.

Terwagne Serge, Vanhulle Sabine, Lafontaine Annette

Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs, Bruxelles, de Boeck, coll. « outils pour enseigner », 2003.

Veck Bernard (dir.)

La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes, INRP, coll. « didactiques des disciplines », 1994.

Viala Alain

La culture littéraire, Paris, PUF, 2009

Vibert Anne

- « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », 2012.

URL : <http://lettres.ac-creteil.fr/cms/spip.php?article1829>.

- « Ecrit d'invention et argumentation », *Recherches et Travaux* n°73, Grenoble, Ellug, 2008.

Yerlès Pierre

« Opérateurs d'un art de faire didactique », in Jonnaert Ph. (éd.), *Les didactiques*, Actes du colloque de Braine-le-Comte, Bruxelles, Plantyn.

III. B Revues

- Le Débat, Comment enseigner le français*, mai-août 2005, n°135, p. 10
- Ecrire avec, sur, de la littérature*, Doquet-Lacoste, Lumbrosco Olivier, Tauveron Catherine, INRP Repères, 40, 2009
- « Enseigner l'écriture littéraire », *Le Français aujourd'hui*, Armand Colin, juin 2006.
- « Le littéraire et le social, visées critiques et place de l'affect », *Le Français aujourd'hui*, n°145, avril 2004.
- « Lecteurs-Lectures », *Le Français aujourd'hui*, n° 112, juin 1993.
- « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n°113-114, Metz, Editions du Cresef, juin 2002.
- « L'écriture d'invention », *Pratiques*, n° 127-128, Metz, Editions du Cresef, décembre 2005.
- « Des adolescents et des lectures », *Revue des BCD et CDI*, 1- *Etat des lieux*, n°16, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, janvier 1996.
- « Lire pour Lire, la lecture littéraire », *Textuel*, n° 23, Paris, 1990.
- « Lire avec les adolescents », *L'Ecole des lettres*, n°12-13, juin 1994.

III. C Textes officiels

- Bulletins officiels numéro spécial 1 du 5.3.1981
- Bulletins officiels n°1 du 5 février 1987
- Bulletins officiels Français, n° 10 du 28 juillet 1994
- Bulletins officiels n° 28 du 12 juillet 2001.
- Programmes de français du collège, B.O. spécial du 28 août 2008 Programmes de l'enseignement de français, B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, site Internet : Ministère de l'éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr>
- Programmes de français du Lycée, B.O. spécial du 30 septembre 2010
- Socle commun de connaissances et de compétences, Paris, CNDP/Hachette Education, 2006

IV. Ouvrages sur la Déportation et sur son enseignement, témoignages de rescapés, quelques-uns des récits de fiction proposés aux élèves portant sur le thème de la Déportation.

IV.A. Ouvrages sur la Déportation, la Seconde Guerre mondiale et sur leur enseignement, sur le camp de Royallieu à Compiègne.

Audigier François, Fink Nadine, Haerberli Philippe, Hammer Raphaël, Heimberg Charles

Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003. Genève, ERDESS et IFMES, 2004.

Azema Jean-Pierre, Wieviorka Olivier
Vichy, 1940-1944, Paris, Perrin 2004

Bensoussan Georges

Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire, Mille et une nuits, 1998, nouvelle édition revue et augmentée, 2006.

Bernard Jean-Jacques

Le Camp de la mort lente, Compiègne 1941-1942, Paris, Albin Michel, 1943, Paris, Le Manuscrit, 2006.

Bonafoux Corinne, Falaize Benoit De Cock-Pierrepont Laurence

Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux ? Paris, Armand Colin, coll. « débats d'école », 2007.

Bouvier Jean

Conclusion d'une table ronde organisée par le CDJC le 14 mars 1982, L'Enseignement de la Shoah, *Comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la seconde guerre mondiale ?*, publié par le CDJC, 1982, p. 129.

Brodziak, Sylvie

Enseigner la Shoah par la littérature. L'écriture fictionnelle du retour dans Le non de Klara de Soazig Aaron, communication prononcée lors du colloque « Histoire Littérature, regards croisés », Lyon, mai 2011.

Déon Bessière Danièle

1940-1945, Résistances et Déportations, Cette mémoire, comment la transmettre ? Paris, l'Harmattan, 2010.

Ernst Sophie

« Trois ordres de difficultés à maîtriser pour les enseignants », *Quand les mémoires déstabilisent l'école, mémoire de la Shoah et enseignement*, INRP, coll. « Education, histoire, mémoire », 2008, p. 137.

Ernst Sophie (dir.)

Quand les mémoires déstabilisent l'école, Mémoire de la Shoah et enseignement, Paris, INRP, 2008.

Fink Nadine

« Histoire et Mémoire, de l'approche théorique à la perspective didactique », communication lors du colloque HGECE, Valenciennes, 2007

consultable à l'adresse suivante :

http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/fink.pdf

Fontaine Thomas

Déportation et génocide – l'impossible oubli, Tallandier, 2009

Forges Jean-François

Eduquer contre Auschwitz, Paris, Pocket, 2004.

Hartog, François

Régimes d'historicité, présentisme et expérience du temps, Paris, Le Seuil, 2003.

- Husser Beate, Rosenweig Françoise, Besse Jean-François
Fronstalag 122 – Compiègne-Royallieu- Un camp d'internement dans l'Oise – 1941-1944,
 Beauvais, Archives départementales de l'Oise / Conseil Général de l'Oise, 2008.
- Jablonka Ivan, Wieviorka Annette
Nouvelles perspectives sur la Shoah, Paris, PUF, coll. « La Vie des Idées », 2013.
- Jouin Laurent, Peiffert Sabine
 « Le camp d'internement de Compiègne », *Revue historique* n° 598, p. 449-474,
 Paris, PUF, 1996.
- Lantier N., Allieu-Mary
Revue française de pédagogie n°162, « La didactique de l'histoire » (note de synthèse),
 janvier-mars 2008, p. 95 à 131.
- Mémorial de la Shoah
www.memorialdelashoah.org
- Mémorial de la Fondation pour la mémoire de la Déportation
<http://www.bddm.org>
- Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau
<http://en.auschwitz.org.pl>
- Mémorial du camp de Royallieu
www.memorial-compiegne.fr
- Nora Pierre
Les Lieux de mémoire, Paris, Gallimard, 1986 & 1992
- Perrot Michèle
Colloque national sur l'histoire et son enseignement, Paris, CNDP, 1985, pp. 5-10.
- Praxton Robert
La France de Vichy, 1940-1944, [1973], Paris, Points, coll. « Points Histoire », 1999.
- Rousso Henry
Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours, Paris, Le Seuil, 1987, 2^e éd., 1990.
- Tavernier Marc
Camp C, Compiègne-Royallieu (DVD), Purple Milk production, 2009.
- Tutiaux-Guillion Nicole
 « L'enseignement des QSV (questions socialement vives) en histoire-géographie,
 éducation civique », in Legardez A., Simmoneaux L., Astolfi J-P., *L'Ecole à l'épreuve
 de l'actualité, enseigner les questions vives*, ESF éditeur, 2006, p. 133.
- Wierviorka Annette
Déportation et génocide, Entre mémoire et oubli, Paris, Plon 1992.
L'ère du témoin, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 1998

Le procès de Nuremberg, Liana Levi piccolo, 2006

IV.B. Témoignages, romans, nouvelles, poèmes proposés aux élèves sur le thème de la Déportation

Antelme Robert

L'Espèce humaine, première publication 1947, Gallimard, coll. « Tel Gallimard », 1978

Anthonioz-de Gaulle Geneviève

La traversée de la nuit, Paris, Le Seuil, 1998

Berr Hélène

Journal, Paris, Tallandier, coll. « Points », 2009

Bessière André

Destination Auschwitz avec Robert Desnos, L'Harmattan, Paris, 2001.

Bialot Joseph

C'est en hiver que les jours rallongent, Paris, Le Seuil, 2002

Claudé Philippe

Le Rapport de Brodeck, Le livre de poche, 2009

Delbo Charlotte

Le convoi du 24 janvier 1943, Editions de Minuit, 1965

Dupoyet Pierrette

L'Orchestre en sursis, création 2008, www.pierrette-dupoyet.com

Grimbert Philippe

Un Secret, Le livre de poche, 2007

Levi Primo

Si c'est un homme, [1958], Paris, Julliard, 1987, Pocket, 1990.

Malmed Léon

Nous avons survécu enfin je parle, Mémorial de l'Internement et de la Déportation, Compiègne, 2010

Mayran, Francine

Exposition « Témoigner de ses vies », site internet www.fmayran.com

Perec Georges

W ou le souvenir d'enfance, Paris, Denoël, 1975, Gallimard, coll. « L'Imaginaire », 1993.

Rosnay (de) Tatiana

Elle s'appelait Sarah, Paris, Livre de poche, 2008

Semprun Jorge

Le Grand voyage, [1963], Gallimard « folio » 1972

L'écriture ou la vie [1994], Gallimard « folio » 1996

Styron William

Le Choix de Sophie [1979], Gallimard Folio, 1994

Veil Simone

Une vie, Le livre de poche 2008

Zuzak Marcus

La Voleuse de livres, Pocket, 2008

THÈSE

Pour obtenir le grade de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Littérature française

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par :

Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Thèse dirigée par :

Monsieur Jean-François MASSOL

Unité de Recherche : Traverses 19-21 (EA 37-48)

École doctorale Langues, Littératures et Sciences humaines

**L'APPROPRIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES
EN CLASSE DE SECONDE
Volume 2**

Thèse soutenue publiquement le **lundi 10 novembre 2014**

Devant le jury composé de :

Madame Sylviane AHR

Maître de conférences HDR

Université de Cergy-Pontoise

Monsieur Jean-Louis DUFAYS

Professeur, Université catholique de Louvain

Monsieur Gérard LANGLADE

Professeur émérite

Université Jean Jaurès, Toulouse 2

Monsieur Jean-François MASSOL

Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3

Madame Annie ROUXEL

Professeur émérite, Université de Bordeaux



SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE I Ecrits d'élèves	1
ANNEXE I-A Autobiographies de lecteurs.....	1
Des lycéens en rupture avec le livre et avec la lecture.....	2
Un continent heureux mais lointain.....	12
À la recherche de mots pour décrire les lectures.....	17
Dans la lumière indicible des lectures événements.....	21
Des lycéens tournés vers le dépaysement et vers autrui.....	33
ANNEXE I-Ba Du texte de lecteur à l'écrit interprétatif et à l'écrit créatif, à partir de la lecture de «Chacun sa Chimère», <i>Le Spleen de Paris</i> , <i>Petits Poèmes en prose</i> , Baudelaire.....	43
«Chacun sa Chimère».....	44
ANNEXE I-Bb Du texte de lecteur à l'écrit interprétatif et à l'écrit créatif, commentaire littéraire d'un poème de Claude Roy, « Encore un jour », <i>Poésies</i> ou d'un extrait d' <i>Une Vie de Maupassant</i>	75
Extrait du roman de Maupassant, <i>Une Vie</i>	76
De la posture « arrêt sur image » à l'explication.....	77
De la posture « arrêt sur image » à la paraphrase.....	86
Poème de Claude Roy, « Encore un jour ».....	91
De la posture « arrêt sur image » à l'explication.....	92
De la posture interprétative au commentaire.....	100
De la posture expérientielle à la paraphrase.....	106
ANNEXE I-C L'appropriation de l'œuvre dans l'après-coup de la lecture.	
Ecrits consécutifs à la lecture et à l'étude du <i>Père Goriot</i>	113
Appropriation en échec sujet 1.....	114
Appropriation en échec sujet 2.....	124
Appropriation possible sujet 1.....	128
Appropriation possible sujet 2.....	137
Appropriation contemplative à dominante affective sujet 1.....	142
Appropriation contemplative à dominante affective sujet 2.....	149
Appropriation contemplative en chantier sujet 1.....	160
Appropriation contemplative en chantier sujet 2.....	165
Appropriation contemplative unifiée sujet 1.....	169
Appropriation contemplative unifiée sujet 2.....	184
Appropriation créative éclair sujet 1.....	187
Appropriation créative éclair sujet 2.....	203
Appropriation créative vampirique sujet 1.....	210
Appropriation créative vampirique sujet 2.....	224
Appropriation créative partagée sujet 1.....	229
Appropriation créative partagée sujet 2.....	246

ANNEXE 1-D De la lecture subjective à l'appréhension d'un patrimoine commun.....	251
Une lecture difficile s'interrogeant sur le goût des autres.....	252
Une lecture intensément participative en quête d'un <i>alter ego</i>	256
Une lecture dépaysante se tournant vers des semblables.....	262
Une lecture consciente d'elle-même s'érigeant en valeur universelle.....	270
ANNEXE I-E Dans le prolongement de l'étude de <i>Dora Bruder</i> et de la découverte du Mémorial de Royallieu.....	281
Le sujet absent.....	282
Le sujet égaré.....	283
Le sujet romancier du passé.....	288
Le sujet concerné.....	293
ANNEXE I-F Souvenirs de lecture.....	297
Souvenirs de lecture, inventaires «à la manière de Perec».....	297
Enquête auprès d'anciens élèves, quelques réponses.....	322
Exemple de questionnaire subjectif.....	333
ANNEXE II Autobiographies de lecteurs : identification par l'enseignant de la situation de chaque élève face à la lecture.....	337
ANNEXE III Propos d'élèves : lecture subjective/ lecture analytique.....	354
ANNEXE IV L'appropriation vue par quelques enseignants	358
ANNEXE V Des questions de lecture subjective à l'analyse d'un procédé de style. Emotions de lecture et interprétation des effets produits par le texte. Travail sur un extrait d'Enfance de Nathalie Sarraute....	366
ANNEXE VI Instructions officielles pour l'enseignement du Français en classe de seconde. Instructions de 2010 et de 2001.....	370
ANNEXE VII Instructions officielles pour l'enseignement du Français en classe de seconde. Instructions de 1987 et de 1981.....	384
ANNEXE VIII Ouvrage <i>Un Camp dans ma ville</i>, éditions du Mémorial de Royallieu, 2011, joint aux volumes 1 et 2.	

ANNEXE I-A Ecrits d'élèves : Autobiographies de lecteurs

Thèse : première partie-chapitre I

On trouvera quelques exemples d'autobiographies de lecteurs. Nous avons répartis les écrits en suivant les catégories observées dans notre analyse :

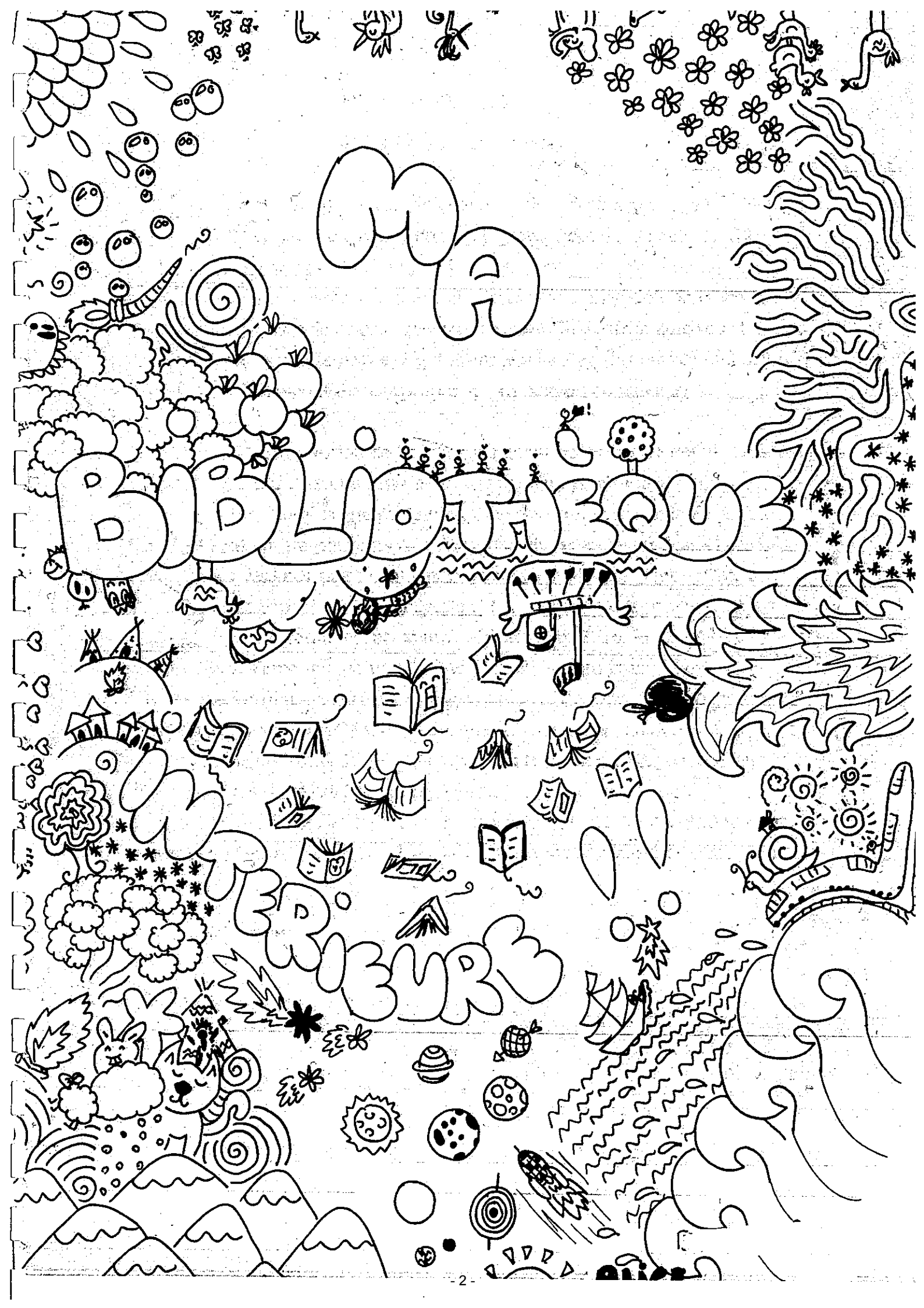
- 1- Des lycéens en rupture avec le livre et avec la lecture
- 2- Des lycéens pour qui la lecture représente un continent heureux mais lointain
- 3- Des lycéens à la recherche de mots pour dire leurs lectures
- 4- Des lycéens pris dans la lumière éblouissante des lectures événements.
- 5- Des lycéens lecteurs animés par le désir d'entraîner autrui dans le sillage de leurs lectures.

Nous présentons au début quelques inventaires « à la manière de Perec » dans lesquels se lisent la mémoire des sensations accompagnant la lecture.

MA

BIBLIOTHEQUE

TRIBUNE



2^{nde} Partie

Quand je pense aux livres :

- Je me souviens de mon voyage en Espagne, dans les îles Baléares où j'avais emporté avec moi « La petite fadette » de Georges Sand. Nous avons visité la chartreuse de Valldemossa où Georges Sand avait séjourné avec Frédéric Chopin.
- Je me souviens de mes parents, et plus particulièrement ma mère, me lisant des contes.
- Je me souviens de ma rentrée en C.P. parce que j'étais pressé de savoir lire seule.
- Je me souviens de mes vacances à la plage et du doux bruissement de la mer.
- Je me souviens des moments de détente qu'ils me procurent.
- Je me souviens de mes cours de Français de 4^{ème} et de mon professeur.
- Je me souviens de l'odeur des pages et du papier.
- Je me souviens de longs moments dans des librairies à la quête de ma prochaine lecture
- Je me souviens de discussions passionnantes à propos des livres que mes amies et moi avons lus.
- Je me souviens de sensations éprouvées (larmes, rires, sourires...).

2/ Quand je pense aux livres,

Je me souviens avant tout de mon année en classe de CP. Peut être cela peut-il paraître étrange mais après tout c'est là qu'on apprend à lire, et donc qu'on se prépare à découvrir les sensations que la lecture peut apporter.

Je me souviens de ces soirées, seul dans ma chambre : je lisais, je lisais... au point de me surprendre moi-même par l'heure déjà très avancée de la nuit.

Je me souviens des vacances. Une période si propice à la lecture qui peut nous faire passer des heures devant un livre, sans avoir besoin de penser à autre chose, et dans laquelle on peut se consacrer pleinement à son histoire.

Je me souviens de cette histoire d'un petit garçon dont les parents divorçaient et se disputaient tout le temps. Je ne sais pas vraiment pourquoi je me souviens aussi bien de ce livre ; sans doute parce que j'étais encore très jeune et je découvrais beaucoup de chose sur le monde qui m'entourait.

Je me souviens aussi malgré tout de ces longues interrogations écrites au collège, sur des livres qui ne m'avait pas forcément plu voir que j'avais détesté. Ce n'est certes pas un bon souvenir mais c'est tout de même en partie à ça que je pense lorsque je me remémore toutes mes différentes lectures.

Je me souviens avoir eu une soudaine sensation de peur en lisant un livre tellement j'étais pris par l'histoire. Cela ne mettait jamais arrivé et je n'aurai jamais cru que cela aurait été possible simplement sous l'effet de la lecture.

Je me souviens de mon chien. Il est mort cet été, il s'appelait Olaf. Il m'arrivait souvent de lire à ses cotés tout en le caressant. Il me manque beaucoup !

Je me souviens de mon professeur de français en cinquième. Il nous avait donné un dossier d'environ quatre pages rempli de question écrites en tout petit à propos d'un livre. J'ai passé des semaines entières sur ce dossier : j'ai eu une très bonne note mais j'ai vraiment eu du mal à apprécier le livre en question !

Je me souviens de mes amis de mon ancien collège. Il m'est arrivé depuis que j'ai déménagé il ya maintenant un an et demi, de lire des histoires qui me faisaient brièvement repenser à eux, comme une sorte de flash.

Et puis maintenant... Forcément je vais me souvenir de ce devoir dont j'écris les dernières lignes et que j'ai commencé il y a quelques jours. Au tout début je me suis dit que c'était vraiment un travail pénible mais finalement je me serais presque amusé à faire ce travail !

— Eh bien tant mieux !

2) Compléter les phrases suivantes par dix souvenirs (par exemple souvenir d'un lieu, d'une personne, d'une atmosphère, de sensations etc....)...liés à la lecture.

Quand je pense aux livres, **je me souviens** des soirées passées sur le canapé à écouter, en compagnie de ma sœur, ma mère nous faire la lecture.

Je me souviens des longs moments passés dans la bibliothèque municipale de mon village, traquant le moindre livre « non exploré ».

Je me souviens de la joie que me procurait l'écriture de « micro livre » lorsque j'ai appris à écrire.

Je me souviens d'avoir rêvé, maintes et maintes fois, être une héroïne de livre.



Je me souviens de longs débats entre copines sur des romans partagés.

Je me souviens d'heures entières allongée sur mon lit sans parvenir à m'extraire de mon livre.

Je me souviens avoir entendu la voix des personnages de certains livres résonner dans ma chambre totalement passionnée, impliquée dans ma lecture. *alors que j'étais*

Je me souviens d'après-midi au soleil avec pour seule et nécessaire compagnie un roman agréable, poignant, palpitant...

Je me souviens avoir ri, pleuré, sourit, hurlé, avoir été choquée, attristée et joyeuse en parcourant un livre ; un cocktail d'émotions rien qu'en lisant...

3
Quand je pense aux livres, je me souviens de quand, ^{moi} étant petite, je réclamais à ma Maman un "Pomme d'Api" avant d'aller dormir.

Je me souviens du hamac bleu et vert dans lequel je m'étendais durant la sieste pour lire.

Je me souviens du parfum des livres de mes grands-parents.

B | Je me souviens du silence qui règne le soir dans la maison quand, lisant un livre, je m'endors de fatigue.

Je me souviens de quand, pendant les vacances chez mes grands-parents, on dormait avec tous les cousins dans ce que l'on appelait "le colombier" et on lisait des bandes-dessinées, chacun dans notre sac de couchage.

Je me souviens du chant des canaris qui accompagnait mes lectures dans le jardin de Rodrigue.

md | Je me souviens du ronflement de ma petite sœur Clara avec qui je dormais durant les vacances et qui, quand j'allais me coucher et lisais quelques pages avant de m'endormir, était déjà blottie sous son drap.

Je me souviens de l'odeur des gâteaux que ma Maman préparait alors que j'étais malade et lisais sur le canapé du salon.

Je me souviens de vacances en Corse où entre midi et seize heures, il faisait tellement chaud qu'on ne pouvait rien faire d'autre que de s'allonger dans un transat et lire.

Je me souviens de pièces de théâtre réalisées par petits groupes en classe durant lesquelles nous avions beaucoup

Travail d'écriture :

Mes premières lectures n'étaient pas très évoluées, je n'ai jamais aimé lire depuis que je suis toute petite ... Ce qui me déplait quand je lis quelque chose que ce soit un magazine ou un roman c'est que je n'arrive pas à me concentrer, je trouve cela ennuyeux. Je préfère les livres avec des images. C'est pour cela que je ne lis presque que des Bandes Dessinées.

J'ai lu tous les tomes de Lou de Julien Neel, ou les Sisters de Cazanove et William, j'ai lu aussi Les 100 portes secrètes de Colin Thompson qui était un des seuls romans qui m'avaient bien plu. J'ai lu aussi deux tomes de Oska Pollock de Anne Plichota et un tome de Filles de Lune de Naïla de Brume. Généralement je ne lis que un ou deux tomes et après je commence une nouvelle série de livre. Je n'ai pas encore trouvé le type de livre qui me plairait.

Lorsque je lis des romans c'est parce que je dois ensuite travailler dessus en français, donc là je suis obligée de lire. Pour moi lire est une obligation et même parfois une punition. Ma professeur de français de l'année dernière était suffoquée parce que je ne le lisais presque jamais mais j'avais une imagination débordante. J'avais toujours des notes correctes dans les rédactions parce que j'imagine très facilement des histoires mais je faisais toujours beaucoup de fautes d'orthographe qui faisaient beaucoup chuter ma note.

Lorsque je lis j'essaye d'imaginer les scènes. J'essaye d'imaginer où cela se passe, quand, comment. Je lis très rarement le soir parce que je m'endors avec le livre à moitié ouvert et la lumière allumée. Je n'ai jamais rigolé ou pleuré pour un livre. Je trouve parfois des blagues drôles mais je ne montre pas mes émotions devant un livre. J'ai pleurer une fois pour un livre que je devais lire pour l'école quand j'avais 8 ans, il parlait d'un goéland qui était tombait dans le mazout d'un bateau qui c'était verser dans la mer. Un petit garçons avait recueilli mais n'avait pas réussi à le sauver. Si il devait avoir un livre qui m'a beaucoup marquer sa serai lui sans hésitation. Je ne me souvient plus du nom de ce livre.

Mon livre idéal serait un livre qui comprendrait des images, du suspense, qui serait en plusieurs tomes et qui serait comme un journal intime tenu comme si c'était un journal où l'on griffonne quelques idées et où on mettrait notre récapitulatif de notre journée.

Voilà vous nous avez demandé d'être la plus sincère possible, je l'ai été. J'aurais pu vous dire que j'ai lu de grands chefs d'œuvre mais à part la fée clochette ce n'est pas vrai.

**Des lycéens en rupture
Avec la lecture**

Sujet
date

Je me permet de me présenter, je m'appelle Paul, j'ai
15 ans, et je ne suis pas du genre a dévorer des livres.

Cependant, j'en ai lu quelques uns ...

Mes premières lectures ont eu lieu (comme tout le monde je pense)
lors des classes de primaire, j'ai commencé a m'intéresser (un peu plus)

a la lecture après la lecture d'un livre, je crois que c'était « l'île du crâne »
un roman du genre fantastique, que j'ai dévorer, pour ainsi dire, je n'ai pas
lu de livre ~~livres~~ très marquant depuis, si ce n'est un serie de livre encore
genre fantastique que j'ai beaucoup aimer.

Dégouts ? Je pense que les principaux on ~~étés~~ en troisième

mon professeur nous donnés un, voir deux livres a lire en moins d'un

mois, cela m'a donner une image énervante de la lecture et je la considérer
comme une corvée plus qu'un loisir ou autres.

Mes gouts, je suis plus attirer par des histoires fantastiques ou surnaturelles
non pas car je suis rester un enfant, mais plus car je considère la lecture

comme un passe temps ou un loisirs, et je trouve que lire des livres

d'histoires « tristes » ou des histoires de meurtres, et j'en passe,

n'est pas un loisir, du moins un loisir agréable, un (selon moi) est

fait pour nous évader, imaginer, même, rêver .

Vouloir

Attention à
l'orthographe !

Je ne me souviens pas avoir eu de lecture interdites, ni cachée .

Mes punitions (nombreuses) en primaire étaient en rapport avec la lecture

je devais du jour au lendemain lire un livre et en faire un léger

résumer... Ces punitions me donnait (encore une fois)

une image négative de la lecture. Pour moi, à cette époque la lecture

était une punition, clairement .

Je reviens à un des sujets précédents, je vais en relier plusieurs en un,

mes bonnes surprises ont été les livres cités précédemment on peut

employer le terme « surprise » car, quand on commence un livre,

on ne sait pas si celui-ci va nous plaire, nous correspondre et si

c'est le cas, si il nous correspond nous pouvons dire que c'est une bonne

surprise, je pense que c'est la l'un des points forts de la lecture, le

suspens!

Passons au ^xavantages (selon moi) d'un livre, un livre nous permet

de ressentir des émotions, de la compassion, il nous permet

(quand il nous correspond) de nous identifier a travers un des

personnages de l'histoire et donc de mieux imaginer les scènes .

Voilà mon ressenti par rapport au livre et a la lecture, ce fut un récit court,

certes, mais j'espère que vous en aurez appris plus sur moi et ma façon

de penser !

oui,
je suis
d'accord avec
vous.

AUTOBIOGRAPHIE DE LECTEUR.

**Des lycéens en rupture
Avec la lecture**

MON AMI FRÉDÉRIC

AUTEUR : HANS PETER RICHTER:

Ce livre m'a beaucoup plu^s car il est inspiré d'une histoire vrai.

C'est l'histoire d'une amitié. Avant la guerre, en Allemagne, deux enfants sont inséparables. Mais Frédéric est Juif. Bientôt, il doit quitter l'école. Sa famille est persécutée, la vie est de plus en plus dure. Après l'arrestation de son père, l'adolescent trouve refuge chez son ami. Mais il est bien gênant d'héberger un Juif en ces temps troublés... Un récit témoignage très précis sur cette cruelle période. Ce livre est vraiment bien on n'apprend beaucoup de choses d'avant la guerre. On voit la mentalité des gens. Dans le livre on peut voir aussi la progression du nazisme.

En tant qu'enfant je ne pouvais imaginer qu'à l'époque on vivait dans un monde avec du rascisme même jusqu'à aujourd'hui. Dans ce livre on s'attache aux 2 personnages qui se vouent une amitié fidèle. Hans Peter Richter a utilisé 2 personnages qui sont des enfants pour montrer l'innocence et ainsi toucher le lecteur. Un enfant ça ne pouvait pas savoir les atrocités qui s'opéraient avant. Mais bon l'histoire de cette amitié nous fera tenir jusqu'au bout du livre et nous émouvra. J'ai lu ce livre en 1 semaine.

Ce livre m'a beaucoup ému^s cela est bizarre car je n'aime pas trop lire. J'étais surpris par moi de lire ce livre. Ce livre m'a fait penser au de moi même et plus prendre confiance en moi.

m'a fait *plus profond* *=*

Mon autobiographie de lecteur :

J'ai commencer à apprendre à lire à l'âge de 5 ans. J'ai lu quelques livres, mais un livre m'a marqué c'est le livre de David McKee « Elmer ». Ce livre la je l'ai lu et relu mais malheureusement je ne m'en rappelle plus de l'histoire.

J'ai lu plusieurs livres chez moi, des gros, des petits, des amusants, des touchants.. Mais il m'intéresser pas vraiment, il était juste la pour m'aider à m'endormir.

Il y a un livre en 6èmes qui m'a énerver plus qu'autre choses. C'était « La Bible » j'ai trouver ça ennuyant. Je ne comprenais pas l'histoire. Alors à partir de ce moment la tous les livres qu'on me donner à lire en classe je ne l'ai aimer pas trop, je m'y intéresser pas. Puis un jour mon professeur de français de l'année dernière nous a donner comme livre à lire « No et moi » de Delphine De Vigan, et ce livre la je l'ai adorée. Presque chaque soir je lis au moins 3 chapitres et je ne voulais pas arrêter. J'avais tout le temps hâte de savoir la suite. Depuis ce temps la je m'intéresse un peu plus au livres de l'école.

his

J'ai commencé à lire à partir de CM1, j'ai lu des mangas, des BD. J'ai toujours aimé lire par la suite j'ai lu des livres de fiction. Arriver au collège nous devaient lire des livres qui, cela ne m'ont pas trop plu sauf celui nommé "Vendredi, ou la vie sauvage" c'est un livre que j'ai apprécié et qui était facile à lire. Pendant les vacances j'ai commencé à lire "Cherub" qui est assez bien. Je me demande bien si les livres qu'ils seraient au lycée seraient aussi bien.

Un continent heureux
mais lointain

... votre personnalité de
= avez-vous bien exploré
votre ? Attention aux
biographie de accord
re

mes premières lectures
les livres imposés, lecture

penible.

3: Aujourd'hui, mon type de
lecture

4: Mon livre idéal

1: Mes premières lectures

Bon point de départ } Au début, quand j'ai commencé à lire, je choi-
sissais des livres avec, souvent, peu de pages, des
illustrations et un langage courant, facile à
lire. Je choisissais le livre par rapport à la cou-
verture, la couverture me plaît, je commence la lect-
ure, la couverture me me plaît par je m'ouvre
même par le livre.

mes parents m'ont abonné à un petit ma-
gazine qui s'intitulait "j'aime lire". Dedans
il y avait une courte histoire suivie d'un
questionnaire de lecture, ce qui m'a appris
à comprendre l'histoire, à réfléchir à ce que
je lis, à raisonner. Je faisais plus attention à
ma lecture.

Bien } A cette époque là, je prenais facilement un
livre avant de m'endormir, le soir. J'aimais
beaucoup lire.

2. Les livres imposés, la lecture pénible

Quand je suis rentré au collège, on a commencé à m'imposer des livres, des livres qui ne me correspondaient pas forcément, des livres qui de sens le, ne me plaisaient pas du tout. C'était de la lecture pénible pour moi. Ce n'était plus un plaisir pour moi de lire. Quand un livre ne m'imposait pas, j'ai beaucoup de mal à rentrer dans l'histoire, de me mettre dans la peau des personnages.

Cette lecture imposée m'a, en quelques sortes de goûtée, j'ai donc lu de moins en moins.

3. Aujourd'hui mon type de lecture

Aujourd'hui, je ne lis pas énormément mais quand je lis, il faut que le livre réponde à certains critères.

D'abord il faut que ce soit un roman, une histoire, qui touche. Ensuite il ne faut pas qu'il y ait d'illustration, les illustrations ne me permettent pas d'imaginer à ma façon, l'histoire. Après il faut que j'arrive à me mettre dans la peau des personnages pour que je puisse réellement rentrer dans l'histoire. Pour cela, dans l'idéal il faut que ça se passe dans notre époque, que l'héroïne principale me corresponde, que ce soit écrit à la première personne. Pour finir il faut que l'histoire ait de l'action et des émotions.

je m'empêche

intéressant

Je n'aime pas lire un livre, ^{donc} si j'ai vu l'adaptation au cinéma (s'il y en a une) de savoir la fin de l'histoire m'a plus d'intérêt ^{car} pour moi de lire le livre. Et puis l'imagination du metteur en scène n'est pas forcément la mienne.

je lis aussi, parfois quelques BD

4. Mon livre idéal.

Mon livre idéal répond à tous mes critères pour moi il est parfait, c'est "le journal d'une princesse" écrit par Meg Cabot.

L'héroïne principale a à peu près mon âge l'histoire est écrite à la 1^{ère} personne. Il n'y a pas d'image, il y a de l'action, des émotions j'arrive parfaitement à me mettre dans la peau de l'héroïne. Quand je commence à lire, je ne peux plus m'arrêter, je découvre le livre en un rien de temps. Ce qui est bien c'est qu'il y a 8 tomes donc j'ai de la marge. Une fois que je suis rentrée dans l'histoire j'arrive sans problème à me faire un film dans ma tête, et j'ai toujours envie de savoir la suite.

qui arrive dans cette lecture?



Un continent heureux
mais lointain

nt et émouvant.
dans vos qualités de
lectrice!
l'écriture

Don

une métastase
+ moi " par la clame
ie de lecteur.

Si

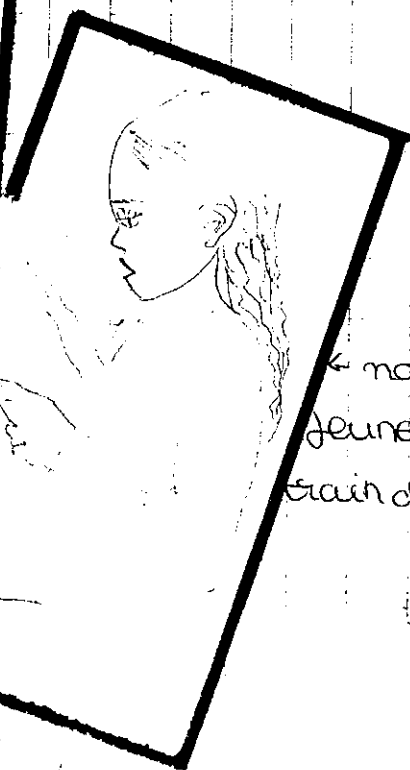
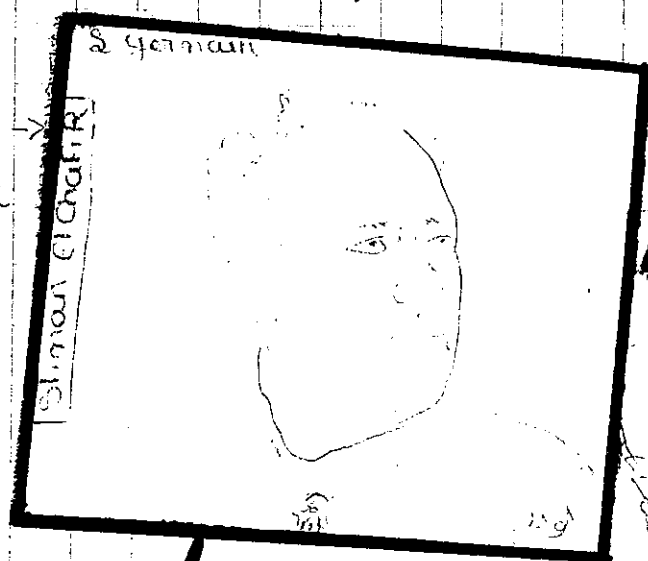
J'ai jamais vraiment aimé lire, mais mes meilleurs souvenirs de lecture, c'était quand mon grand-père m'a lu mes premiers livres illustrés. Il adorait lire et aimer ^{ait} me faire partager sa passion. Le premier livre qu'il m'a lu (entant pas de ce que je me souviens) était "Nanine à l'école" j'ai toujours ce livre d'ailleurs. Il m'avait vraiment captivé. Ensuite j'ai commencé à lire toute seule ma mère m'avait abonné au magazine "j'aime lire" mais cela était beaucoup moins intéressant pour moi. Le qui a de drôle dans mon histoire c'est qu'après, c'est moi qui faisais "la lecture" à mon autre grand-père, qui lui ne savait pas lire le français. Il ne comprenait pas mais ça me faisait plaisir. Après qu'ils nous aient quitté, j'ai cessé de lire "par plaisir". Jusqu'en classe de CM2, où la un livre que je devais lire par un devoir m'a redonné goût à la lecture, "La sieste à l'envers" le premier tome que je devais lire à la base sans la contrainte est devenu un plaisir. J'ai lu le tome deux cette fois-ci de mon plein gré. Puis la même professeur qui avait remarqué que ce livre m'avait plu m'a conseillé "les oranges de Versailles". Il est totalement différent mais j'ai bien aimé. Mais je n'ai jamais lu énormément car la

émouvant /

intéressant /

moindre phrase ou le moindre mot me
 faisait penser au mon grand-père. Par bon
 je me force souvent à lire des livres, long
 même parfois très long comme "Dracula" de
 Bram Stoker. Il est très dur à lire mais
 l'histoire me plaisait alors je continuai.

Le dernier livre que j'ai lu au collège était
 "Noel et moi", un livre très bien écrit par moi, où
 les sentiments de la jeune fille sont bien
 décrits. Ma mère étant au courant de
 mes réticences à lire des romans à cause de
 mes souvenirs, m'achète souvent des magazines pour
 adolescents. Des choses faciles à lire mais qui ne
 tiens quand même au courant de la réalité
 du monde.



J'ai choisi un
 dessin de mon grand-père
 car j'en parle beaucoup dans mon
 travail. (Et un autre dessin de moi
 plus jeune en train de lire.)

mon grand père
 chant. (Ne parlant
 pas français)

Zicy

d'aurie

2nd7

À la recherche de mots
Pour dire les lectures

Δ

ou et
avant ?

merci

J'ai réellement commencé à lire à l'âge de 8 ans j'
lisais tout le temps. Mais j'ai réellement aimé lire
quand, il y a 3 ans j'ai découvert L'arbre des
possibles, de Bernard Werber. Ce livre m'a émerveillé
par la façon où on peut en tirer une morale à la fin
de ses histoires. Puis j'ai lu Le message de Cassandre,
de Bernard Werber. Ce livre m'a plus que passionnée, j'ai
été étonnée par la façon dont il peut rendre réaliste et
logique des choses improbables. Je vous le recommande
vivement ce livre est très intéressant. Mon envie de
lire est venue de moi même. Je lis souvent dans mes
nuits d'insomnies. Une de mes lectures scolaires qui m'a
passionné c'est Le cœur à droite, de Jérôme K Jérôme Bloche.
Une autre lecture qui m'a émerveillé La messagère de l'au-
delà, de Mary Hooper, Je ne pourrais pas vous dire pour quoi
je ne le sais pas moi même mais cette histoire m'a touchée.

À la recherche de mots
Pour dire les lectures

ographie
teur

Mélina

de livres, mais seulement deux

attention

au
sujet

Au collège on m'a demandé de lire: La Rivière à l'envers de Jean-Claude Mourlevat j'ai bien aimé ce livre mais sans plus. J'ai aussi lu Cabot-Caboche de Daniel Pennac et je n'ai pas trop accroché. J'ai également lu No et Moi, j'ai beaucoup aimé (de Delphine de Vigan) et Les dents de la nuit de S. Cohen-Scaill ce sont des petites nouvelles vampiriques mais je n'ai pas beaucoup aimé.

parce

J'ai énormément aimé Harry Potter et les Reliques de la mort de J.K. Rowling car je suis fan d'Harry Potter, j'aime beaucoup l'histoire. Le deuxième livre que j'ai beaucoup aimé est Le journal d'un vampire de L.J. Smith, j'aime les histoires de vampires.

ait

Mon livre idéal serait une histoire qui se passe l'hiver à la montagne, qu'il y est de l'amour et que les personnages soient des jeunes qui sont au lycée comme nous. Il faudrait qu'il y est des vampires et des loups-garous, un petit comme dans Twilight.

intéressant

Autobiographi.

Ma première « grosse » lecture était un livre sur les poneys, « Un poney très courageux » de Lucy Daniels. J'avais trouvé ce livre intéressant car auparavant je faisais du cheval.

Une des étapes importantes de mes lectures, je pense que c'est la découverte dans la bibliothèque de ma mère, c'est « Tartuffe » de Molière et bizarrement j'ai aimé lire cette pièce.

Bien parqué ?
Le livre que j'ai préféré lire c'est « L'ami retrouvé » de Fred Uhlman. J'ai toujours aimé les livres qui racontaient ce genre d'histoire entre les Juifs et les Allemands. *J'ai*

Le livre que j'ai le moins aimé c'est je pense « La photo qui tue » D'Anthony Horowitz. Je l'ai trouvé médiocre, je n'ai pas réussi à accroché. *pourquoi? expliquez votre déception.*

Ce que je préfère ce sont les histoires entre les Juifs et les Allemands, sa m'intéresse vraiment et en plus j'apprends en lisant.

Ce que je n'aime pas ce sont les histoires trop longues car je me désintéresse complètement du livre à partir d'un moment.

Mais pas un style de livres en particuliers.

Pas de lecture interdites ou cachées.

Cette lecture va revenir souvent c'est « L'ami retrouvé » qui ma le plus marqué, j'ai vraiment adoré. Et pour une j'ai aimé lire.

Une lecture pénible ? « La Vénus d'Ille » de Prosper Mérimée. Je n'ai pas accroché à l'histoire.

Pas de punition.

pourquoi?

Livre dévorés encore « L'ami retrouvé ». Mais il y a aussi eu « Roméo et Juliette » de William Shakespeare. Ce sont les deux livres que j'ai adoré lire.

J'ai relu récemment « Le petit Nicolas » de Sempé-Goscinny.

◉ Sa m'a bien fait rigoler, c'est retour en enfance.

Une bonne surprise ? « Les sept Cadrons » D'Agatha Christie. Ce livre ◉ plus contrairement à ce que j'aurai pu penser, encore un conseil de ma mère.

Une mauvaise surprise ? « Les misérables » De Victor Hugo. Je pensais aimer l'histoire mais je n'ai pas apprécié.

Un souvenir, « Orca » de Phillip Burrows et Mark Foster, écrit en Anglais. ◉ Sa ma replongeait dans l'enfance.

Des émotions, sensations sur les livres qui parlent de la guerre, beaucoup d'émotions que je ne peux pas décrire.

J'ai envie de lire des livres sur les Juifs et les Allemands pendant le règne d'Hitler.

Le livre idéal pour moi, c'est « L'ami retrouvé » de Fred Uhlman.

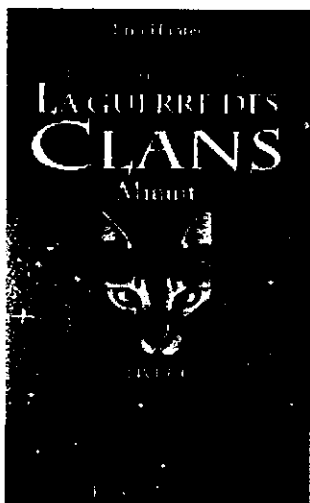
Dans la lumière éblouissante
Des lectures événements

de lectrice --
raphie de lecteur

A la maison nous n'avons pas la télé ... donc nous lisons.

BRavo!

J'ai toujours lu, mais je ne me souviens pas quand j'ai appris à lire ni du premier livre que j'ai lu... Je sais que j'ai commencé par de nombreuses Bandes Dessinées jusqu'à ce qu'un ami me conseille de lire "Les Chroniques de Spiderwick", un roman de Holly Black. Je me rapelle avoir lu ce livre pendant des grandes vacances à la plage, mais je ne sais plus quel âge j'avais. Je me souviens que je ne pouvais plus m'arrêter et que sur la plage je passais plus de temps à lire qu'à me baigner. Je l'ai donc fini très rapidement et quand je l'ai achevé, j'ai eu une impression de vide... Mon grand frère m'a donc prêté le premier tome d'une série



nommée la Guerre des Clans de Erin Hunter. Et Je déclare officiellement cette série comme ma préférée ! (Quoique après réflexion je pourrais ajouter dans mes séries préférées Les Chevaliers d'Emeraude, Artemis Fowl, Eragon, Harry Potter, Percy Jackson, Le Seigneur des Anneaux et peut-être Hunger Games que je lis en ce moment). La Guerre des Clans raconte l'histoire de chats sauvages séparés en quatre clans qui se partagent la forêt. Il leur arrive toutes sortes d'aventures et l'histoire est pleine de rebondissements. Mais la série n'est toujours pas finie ! Elle comporte trois cycles des six tomes chacun, mais deux à trois autres cycles attendent d'être traduits. Je suis impatiente de découvrir la suite.

Bis

Avec les autres titres que j'ai cités précédemment, on remarque facilement que j'aime énormément les livres fantastiques et la fiction. Ma mère m'a conseillé à plusieurs reprises de lire des romans policiers tels ceux de Fred Vargas, mais je n'ai jamais essayé parce que ça ne m'attire pas du tout. Tous ces livres fantastiques sortent très souvent sous forme de séries... Et maintenant, je dois toujours attendre la sortie des prochains tomes. Alors, dès qu'ils paraissent, je les dévore et il me faut encore attendre des mois pour découvrir la suite. C'est pour cela que ces derniers temps j'ai plutôt choisi des séries déjà entièrement parues comme Eragon (de C. Paolini), Le Seigneur des Anneaux et Harry Potter. J'ai pris plaisir à pouvoir lire les différents tomes sans ces longues interruptions.

Bonne

Les premiers livres que j'ai lus sans pouvoir m'arrêter, même la nuit, étaient ceux de "la Guerre des Clans". Les personnages y sont très attachants et souvent, quand je n'ai pas trop le moral, je lis et je m'identifie à eux... En lisant la Guerre des Clans, j'ai envie d'être un chat sauvage et d'aller vivre dans la forêt où tout paraît si simple malgré toutes les aventures qui s'y déroulent.

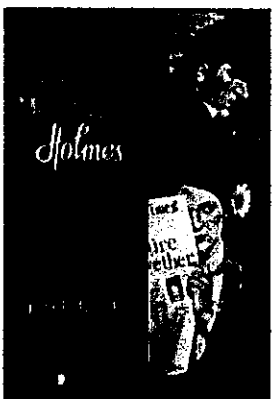
En général, je n'aime pas relire un livre... sauf ceux de la Guerre de Clans car l'attente est si longue entre les sorties que j'oublie quelques détails du début de l'histoire. Ce sont les seuls livres que j'ai pris plaisir à relire. Sinon je n'en relis jamais aucun car je trouve qu'on ne se replonge pas dedans comme la première fois, on n'est plus absorbé par sa lecture et il n'y a plus de suspens.

Quand je finis une série j'ai toujours l'impression qu'elle n'est pas vraiment terminée, qu'il devrait y avoir une suite, que l'auteur a oublié de nous dire des choses... Donc je n'aime pas finir mes livres ; mais en même temps dès que je commence un, j'ai envie de le lire jusqu'au bout pour savoir la suite. Par exemple dans Harry Potter, je n'ai pas trop aimé la fin (même si j'ai lu les sept tomes en deux semaines) parce que j'ai eu l'impression que l'auteur ne nous expliquait pas toutes les choses qu'il avait laissées en suspens.

c'est vrai



D'ailleurs, je n'aime pas beaucoup entamer un nouveau roman. Je pense toujours que le livre que je commence sera moins passionnant que le précédent... Bien sûr, souvent il n'en est rien. Mais il faut que je quitte l'univers de mon ancien livre pour plonger dans celui du nouveau. Cela prend un peu de temps mais c'est aussi comme ça que je sais si je vais "accrocher" à ma nouvelle lecture : si au bout du deuxième ou du troisième chapitre je peux la reposer sans me poser de questions, sans avoir l'impression



d'abandonner quelque chose d'important, il y a de fortes chances que ce livre ne me plaise pas beaucoup. Mais cependant, une fois que j'ai commencé un livre, je le finis toujours. Même s'il ne passionne pas, j'ai quand même envie de connaître la fin. Il y a un seul livre que j'ai commencé et que je n'ai pas terminé : Enola Holmes (la petite soeur de Sherlock Holmes) de Nancy Springer. Je me souviens avoir détesté ce livre, c'était trop compliqué... En même temps, je n'étais pas très grande mais je n'ai jamais eu envie de le relire et je n'en ai toujours pas l'intention !

Bis

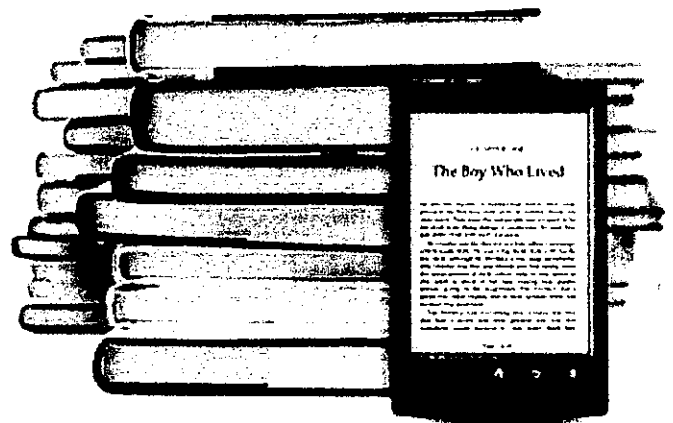
Enfin, je n'ai jamais eu beaucoup de plaisir à lire les livres imposés en classe... D'abord parce qu'ils sont imposés et puis parce qu'ils ne correspondent pas du tout mon style! De plus, les livres que j'ai envie de découvrir sont soit ceux dont mes amis m'ont parlé, soit ceux dont la quatrième de couverture m'a plu. Je n'aime pas non plus quand le livre est écrit en langage trop soutenu car, dans les séries auxquelles je me suis habituée, les personnages principaux sont souvent des gens de ma tranche d'âge et donc parlent

d'une façon qui me paraît plus "normale" ce qui rend pour moi le livre plus vivant. Cependant, cela ne m'a pas empêchée de dévorer "Le Seigneur des Anneaux" qui est écrit dans un style moins familier, mais quand l'histoire est aussi géniale, le style d'écriture me paraît moins important. Au collège j'ai du lire à plusieurs reprises des romans qui parlent de la vie de différentes personnes durant la guerre, et je n'aime pas ça du tout ! Bien que ce soit émouvant, je n'aime pas les contextes trop réalistes car cela ne permet pas de s'évader. Et m'évader, c'est ce qui me plaît tant dans les livres !



Depuis deux ans j'ai un livre électronique... Mes parents me l'ont offert pour mes treize ans. Je dois avouer qu'au début, quand ils m'ont proposé ce cadeau, ça ne m'a pas tout de suite plu. Je pensais que lire sur un écran ferait mal aux yeux, qu'un livre a une odeur que le livre électronique ne pourrait pas reproduire, que je ne pourrais plus retourner en arrière pour relire certains passages... Mais mes parents, qui en avaient déjà

un tous les deux, me disaient qu'au début ils pensaient pareil mais que finalement ils préféraient le livre électronique. Après avoir longtemps hésité j'ai pensé que ça pourrait être une bonne idée étant donné que je lis énormément. Et maintenant je ne regrette rien ! D'abord l'écran ne fait pas mal aux yeux car le livre électronique a ce qu'on appelle un "écran papier" (un écran en noir et blanc sans rétroéclairage), ensuite l'odeur d'un livre n'est plus si importante et surtout je peux faire plein de choses avec. Comme par exemple régler la taille de l'écriture ce qui me permet de pouvoir continuer à lire quand je suis un peu fatiguée, pouvoir changer de page facilement en tapant juste le numéro. Et surtout je ne perd plus jamais ma page ! Car quand j'allume mon livre il s'ouvre automatiquement à la page que j'ai abandonnée en l'éteignant. Autre avantage du livre électronique : les vacances. Avant, quand je partais en vacances, j'avais des livres plein ma valise et encore il m'arrivait d'avoir une "pénurie" au cours du séjour...Maintenant, j'ai mon livre électronique avec plus de trois mille cinq cents ouvrages dessus. De plus, certains diraient que le livre électronique coûte cher...mais comme les livres en format électronique sont moins chers, à long terme on fait des économies.



Oh bien !

Mais parfois, il m'arrive quand même de reprendre des livres "papier" soit parce que certains mettent plus de temps à sortir au format électronique ou alors parce que d'autres n'existent pas sous ce format. Mais ceci ne me procure pas de plaisir particulier. J'ai maintenant plus de plaisir à lire sur mon livre électronique que sur un vrai livre parce que je n'ai pas besoin, pour tourner les pages, de changer de position tout le temps : je m'allonge sous ma couette et je j'entre entièrement dans l'univers de ma lecture.

Enfin, je pense être une assez "grande lectrice" , cette occupation me procure beaucoup de plaisir et occupe une très grande partie de mon temps libre.

Oui,
c'est le moins
qu'on puisse dire !

Dans la lumière éblouissante Des lectures évènements

Je suis tombée dans la lecture toute petite. Chaque soir, pour m'endormir, mes parents me lisaient des histoires. Je ne me souviens plus de mon premier livre, qui date de l'apprentissage de la lecture car j'en ai lu beaucoup depuis, qui avaient plus ou moins d'intérêt.

Un jour je suis entrée à La Librairie des Signes avec ma mère, à la recherche d'un nouveau livre. La libraire est venue nous voir afin de nous proposer son aide. N'ayant aucune idée de lecture précise, cette dernière m'a conseillé de lire «le Journal d'Aurélie Laflamme» d'India Desjardins. Elle m'a précisé qu'il plaisait beaucoup aux jeunes filles de mon âge et elle m'en a fait un bref résumé. Elle a su trouver les mots pour susciter en moi l'envie de le lire. Ce livre a été une révélation, je n'arrivais plus à m'arrêter, je lisais des heures entières, et je l'ai terminé en une semaine. Je suis donc allée acheter les autres tomes de la série (qui en compte sept à ce jour) et je les ai tous lu avec autant de plaisir.

Dans un tout autre registre mais tout aussi captivant, j'ai lu «Eternel» d'Alyson Noël. Je me le suis fait prêter par une amie qui en parlait pendant une récréation. J'ai beaucoup apprécié et c'est ainsi que j'ai lu tous les tomes!

J'adore les livres du genre historique, policier, autobiographique et parfois fantastique.

Ce que j'aime dans les romans historiques c'est le fait que l'histoire se déroule à une autre époque, où les gens vivaient différemment et je trouve ça captivant et enrichissant!

Un soir que je me retrouvais sans lecture, je suis allée voir mes parents et leur ai demandé de me conseiller un livre à ma portée dans leur immense bibliothèque. Ma mère m'en a sorti un en me disant que c'était une très belle histoire. J'ai regardé le titre «L'énfant des autres» de Jacquelyn Mitchard. J'ai beaucoup aimé ce livre plein d'émotions, il m'a fait pleurer.

Une étape importante dans ma lecture à été quand je suis passée des livres pour adolescents, aux livres d'adultes que mes parents me conseillaient.

Pour moi, la lecture est indispensable. Je lis tous les soirs ! Je peux lire pendant des heures sans m'en lasser, quitte à me faire rappeler à l'ordre très souvent par mes parents !

Il est fréquent qu'un livre me fasse pleurer, de part les émotions qui s'en dégagent.

Souvent, quand un livre me plaît, j'en parle à mes amies et si le résumé que je leur en fais les intéresse, je leur prête le livre en question.

Pour moi le livre idéal serait un livre où il y aurait du suspens jusqu'à la fin, un livre plein d'émotions avec des personnages attachants.

Dans la lumière éblouissante
Des lectures événements

Antoine

naux parcours.

un mois mieux organisé
- des étapes importantes -

Attention à l'orthographe

demme je

autobiographies de lecteurs.

- si Anou -

Mes premières lectures sont arrivées vers l'âge de 6 ans quand j'ai su lire vraiment. Je lisais je me rappelle très bien, Franklin, un livre qui parle des aventures d'une tortue et de ses amis. Cette série de livres est écrite par Pauline Bourgeois et par Brenda Clark. Ensuite je m'étais abonné à "j'aime lire", un magazine pour les enfants de environ 8 ans, je recevais donc mon magazine toutes les semaines, j'y trouvais des histoires courtes, des nouvelles qui étaient très bien, on y trouvait aussi des jeux. Je lisais aussi bien sur les textes que l'on nous donnait en classe mais la plus part du temps, il me passait peu. Une étape importante dans mes lectures a été le premier tome de Harry Potter. J'ai littéralement dévoré ce livre. L'histoire et la façon dont ce livre est écrit me extrêmement plus, malgré les 300 pages que contient ce livre, tellement j'étais passionné par la lecture, je crois que je l'ai fini en même pas 3 jours, ce qui m'était pas une habitude pour moi jusque là, je m'étais plutôt une semaine pour finir un livre. J'ai donc après cette lecture, tout de suite voulu acheter les autres tomes, que j'ai trouvé bien évidemment eux aussi formidables. Pour moi lire est un grand plaisir, je trouve dans les livres des réponses à des questions et surtout enrichis mon vocabulaire, mais au delà de ça, lire pour moi me fait du bien, je passe des moments calmes, très

plongé dans une lecture, il n'y a rien de mieux, même le livre, se voir ^(a) la place des personnages est une sensation que j'apprécie et que l'on ne retrouve pas dans le cinéma ou le théâtre je trouve. Donc pour moi lire est très important. Il n'y a pas beaucoup de lectures qui m'ont déçu, il y en a malgré tout quelque une, comme une collection dont je ne me souviens plus du nom mais qui m'avait énormément déçu, les histoires étaient mal construites, mal écrites et inintéressantes. J'aime bien à peu près tous les genres de livres mais j'ai quand même deux types de livres que j'affectionne tout particulièrement. J'aime les romans policiers, c'est à peu près un tiers de mes lectures, tout ce qui est livre avec super, enquêtes, etc... dans ce type de livres j'aime beaucoup l'auteur Mary Higgins Clark. J'aime aussi beaucoup le type fantastique, des histoires futuristes. Dans ce type le livre Eragon de Christopher Paolini m'a énormément plu. Il y a aussi des types de livres que je n'aime pas, je pense au livres romantiques, je trouve que ces livres n'ont pas un très grand intérêt, il n'y a pas vraiment d'histoire racontée ou elle est très écrite de la même façon. J'ai également eu des lectures assez pénible car très compliqué ^(a) comprendre, par exemple 20 000 lieues sous les mers, livre de Victor Hugo qui m'a été certes beaucoup plus mais qui a également été une lecture assez pénible car il y avait bcp de mots compliqués que je ne connaissais pas, je me sentais donc obligé de regarder ^(a) chaque fois la définition du mot pour pouvoir

synonymes !!

inexact

continuer ma lecture tard on comprend le sens, ce qui est assez déconcertant car on sort facilement de la lecture. Parfois certains professeurs de français entre autres donnaient des histoires au manuel à lire pour le lendemain en pensant que pour moi cela était une punition alors que bien au contraire je lisais ces histoires avec beaucoup d'intérêt. Il y a une série de livres en particulier que j'ai complètement divorcé, c'est la série la obane magique, je lisais environ un tome par semaine. Dès que je rentrais chez moi, je ne mettais à lire ce livre, c'était devenu une passion, Il trouvait ces aventures extraordinaires, je m'immaginai de l'histoire, des personnages, j'ai toute la collection de ce livre, ce sont des livres que je relisais sans cesse. J'ai dû relire chaque tome au moins trois fois, j'en me suis jamais lassé de les lire, cette collection est toute mon enfance en tant que lecteur. J'ai aussi lu plusieurs tomes d'une autre collection de livres que j'ai adoré, c'est Chérib qui est l'histoire du camp où l'on forme des jeunes agents. C'est ces livres n'ont énormément plu. Quand j'ai lu un livre c'est une sensation agréable, d'évasion. Mon livre idéal serait un livre où on trouve des enquête et/ou on même temps on est dans l'irréel, une histoire où l'on peut facilement s'y identifier avec beaucoup de rebondissements mais facile de compréhension.

édaction
négligée

intéressant

Ces

l'écriture peu soignée !

Dans la lumière éblouissante
Des lectures événements

très intéressant -
respecter le sujet -
ils auraient pu être

biographie
le lecteur

bi | ou pour un abord mon rapport
à la littérature m'a pas toujours été idyllique
mais m'a pas non plus été catastrophique.

bi | Tout a commencé: lors de mon enfance,
à cette époque j'adorais que l'on me
raconte des histoires pour m'endormir
ou même juste pour le plaisir. Pour
moi ces moments paraissaient magiques
et hors du temps. Ces histoires souvent
sythmées par des princesses et des
chevaliers me conduisaient dans un
monde imaginaire sans limite que
j'aimais retrouver dès que cela était
possible.

TS | Puis ayant grandi, la lecture me
parut un peu moins intéressante, je lisais
même, mais rares étaient les pages des
romans qui tournaient sous mes
doigts, elles étaient même presque
inexistantes. Les seuls romans ayant
été lus par mes pupilles ont dû être,
je pense, ceux obligés par ma maîtresse
d'ajouter que durant quelques
années, je restais persuadée que la

lecture et les lettres n'étaient pas faites pour moi, malgré la persistance de ma mère qui elle m'a toujours encouragée à lire

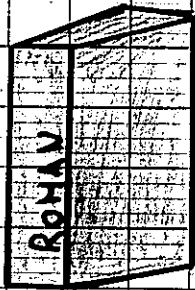
En entrant au collège une envie irrésistible de lire me vint. Cette attirance à la lecture était motivée par une saga de livres dont tout le monde a forcément entendu parler, je parle bien sûr de la saga Twilight. C'est grâce à ces livres que j'ai appris à aimer la lecture, quand j'ouvrais ces pages mes yeux ne s'en détachaient plus durant quelque jours. Ayant commencé avec des livres fantastiques, je continuais sur ma lancée et je lus le journal d'une vampire et d'autres ouvrages appartenant à ce style de livre. Ensuite, je lus des livres sur des histoires de filles futiles mais qui à ce moment m'intéressaient beaucoup et m'amusaient énormément. Par contre je n'aimais pas trop lire les livres proposés par le collège sauf quelques ouvrages tels que "On ne badine pas avec l'amour" de Musset qui m'avait beaucoup plu quand je l'avais lu.

Mon écrit favori a été une révélation pour moi, ce livre est "pastel fauve"

à réviser
à la clame.

C'est un roman qui a été écrit par
Carmen Brandy quand elle avait 17 ans
et je dois avouer que ce livre est celui qui
m'a le plus captivé jusqu'à ce jour.

Aujourd'hui j'adore rester au
calme pour dévorer un livre. Pour moi
le livre ouvre des portes à l'imaginaire
et dans mon livre, c'est comme regarder
un film avec des milliards de détails ajoutés
par son imagination.



de 23/11

Parce que le roman Brandy

Paloma retrouve 1 an / fin d'induction

références musicales

titre

notre autobiographie
lecteur"

Harry Potter
(J.K. Rowling)

Candide
(Pam. Bachlerz)

(Lecture
Bachelier)
Pastel fauve

l'écume des jours
(Boris Vian)

(J. J. J. J.
Philippe
Dorelan)

J'ai commencé à lire très tôt car, dès mes 2 ans ma mère m'a acheté des petits livres en forme d'animal en plus des histoires qu'elle me lisait telles que "les petites bêtes", et je commençais à les regarder seule à partir de trois ou quatre ans. La rentrée à l'école m'a permis de mieux comprendre ces petites histoires, et durant mon année de C.P. j'ai beaucoup lu les livres de la petite bibliothèque de la classe, je peux donc dire que j'ai toujours aimé lire. Ne tirez pas sur

En sixième, ma mère a voulu me faire découvrir quelques romans plus importants et plus conséquents que mes précédentes lectures, et elle a réussi à me donner l'amour des livres grâce à "Josephine de la Vallette", un roman d'Anne-Sophie Silvestre. Mais j'ai vite découvert des romans plus abstraits de la réalité,

intéressant

mal formulé

ou soulever le titre

comme "Harry Potter" et même "Twilight", et le fantastique m'a beaucoup plu et me plaît toujours autant. Mais j'aime aussi énormément les romans avec une touche historique mêlée à des histoires qui peuvent se rapprocher d'aujourd'hui, et les "Colombes du Roi soleil" m'ont passionnés. Néanmoins, certains livres tels que "Genesis" de Bernard Beckett, m'ont déçus et je n'ai jamais réussi à les finir. Mais même les livres à lire pour le collège m'ont, la plupart du temps, emporté dans leurs mandes, mais j'ai de loin préféré "Le médecin malgré lui" de Molière, car cette époque m'attire beaucoup, et les pièces de Molière aident à réfléchir car ce qui est décrit est encore valable.

oui - pourquoi ?

intéressant

fin

J'ai lu tous mes livres en pouvant partager mes ressentis avec mes amis ou ma famille, ce qui amène parfois à relire certains passages pour profiter encore de moments qui font voyager en dehors de notre quotidien. J'aime la façon dont on peut se plonger entièrement dans un livre pendant des heures entières, sans réussir à fermer notre roman, par curiosité de connaître le dénouement de l'histoire (quand j'étais petite je devais mettre un réveil le soir pour penser à arrêter de lire). Il m'est d'ailleurs déjà arrivé de lire toute la nuit pour finir un livre passionnant, et ne pas réussir à

Revenir à la réalité.

Les livres peuvent aussi me faire ressentir des émotions fortes telles que la joie, la tristesse ou l'amusement (j'ai déjà pleuré et ris aux éclats en lisant). Mais surtout, je fais travailler mon imagination, car toutes les scènes du Roman, je les vois de mes propres yeux, je deviens un personnage à l'intérieur de l'histoire, et tous les détails prennent place dans ma tête. Je pense que c'est ça, l'amour de la lecture, quand on peut s'immerger complètement dans les pages et les mots.

D'autres sortes de livres m'ont fait rêver, plus classique, notamment "L'écume des jours" de Boris Vian, mais d'une manière différente, car c'est l'auteur qui nous transporte dans son monde, avec ses intrigues et ses détails (qui sont beaucoup plus décrits), et où il s'agit plus d'une visualisation du monde qui a pris place dans la tête de l'auteur.

Etant encore adolescente, j'aime bien lire les histoires d'amour, d'amitié et toutes ces choses qui font rêver, et j'ai toujours hâte de finir un livre au plus vite pour savoir la fin de l'histoire, même si tout le livre m'intéresse.

La personne avec laquelle j'aime le plus parler de mes lectures est mon grand frère, car c'est un lecteur avisé et tous les livres qu'il m'a conseillés m'ont enthousiasmée.

Je ne pense pas que j'arrêterai de lire un jour, même si je changerai sûrement de goûts littéraires avec le temps (peut-être même que j'aimerai les romans policiers dans quelques années). Mais ce qui est sûr, c'est que je serai toujours fière de mes lectures, et de ce que j'ai développé grâce aux livres divers que j'ai dévorés durant toutes ces années.

D.M.

graphie de lecture:

me lisait beaucoup de livres. J'aimais cela car même si je ne savais pas lire, je comprenais l'histoire grâce aux images. A cinq ans, je savais déjà lire. Lorsque l'école primaire débuta, je commençais à lire des fascicules, tel que "La cabane magique". J'en lisais un par jour. Ensuite, la salle de lecture fit son apparition. Je me souviens de mon livre préféré, il s'appelait "L'homme qui plantait des arbres". Je devais des dizaines et des dizaines de livres par semaine, je les adorais. C'est lors de mon entrée en CM2 ^{où} je me suis épanoui. Je m'intéressais encore ^{en} plus aux ^{que} livres qu'avant. Mes préférés étaient "Les dix-neuf fables de Jean de La Fontaine" et "Les dix-neuf fables du lion". C'est à partir de cette année ^{où} j'ai commencé à acheter des "papiers".

Devant cela, j'ai lu trois fois le Tome 1 d'Harry Potter, il m'avait énormément plu. Le cycle de primaire terminé, je fis mon entrée au collège. Je fus déçu car il n'y avait plus de salle de lecture. Les livres lus pendant cette année furent très intéressants. Cet ouvrage m'avait beaucoup plu "Les enfants d'Attila". Ma mère m'a également recommandé de lire "Harry Potter et la chambre des secrets". Je l'ai lu et il est magnifique. Par lecture obligatoire, notre professeur nous avait demandé de lire

7/10

impression

8/10

antiquité
le titre
d'un ouvrage

"Le faucon malte" : Je n'avais pas du tout aimé. Je me suis mis à lire "Le Parisien". C'est un quotidien très intéressant qui traite d'actualités comme la politique, l'économie, les faits divers... Mon enseignant m'a demandé d'acheter "Le Roi Arthur". Ça m'a beaucoup plu. Et finalement, j'ai eu une bonne surprise ! Je l'ai bien aimé. Mon papa m'a aussi conseillé de lire "La déchirure", écrit par Christopher Hodson. C'est une histoire triste. Elle se passe pendant la guerre du Cambodge ; pour moi c'est un ouvrage très intéressant. Pendant mes deux dernières années au collège, j'ai pris du plaisir à lire beaucoup de BD tels que "Tibaut" et "Tintin", du fantastique en continuant à dévorer les tomes d'Harry Potter, mes parents ont accepté que je lise des romans tirés d'histoires vraies comme "L'affaire Dominica" ; ce paysan est accusé de l'assassinat de touristes anglais, coupable ou innocent, la question reste ouverte. J'ai également lu "L'affaire Seznec". Ce M. Seznec accompagné de son ami montent sur Paris négocier l'achat de voitures américaines, arrivés seul à destination, où est passé la personne qui l'accompagnait ? L'a-t-il tué ? Grâce à la lecture obligatoire, j'ai pu lire "Le dernier jour d'un condamné" de Victor Hugo, "Le dernier wagon" de Jean François Chaigneau qui retracer le chemin du dernier train juifs parti de Drancy à destination d'Auschwitz. Dans le même registre, j'ai continué avec "Je me suis évadé d'Auschwitz". Pendant les congés d'été, je n'ai pas pu lire d'ouvrages. Et, en ce moment, je lis "Don Juan".

Certes !

gros

qui pourquoi ?

mal dit

intéressant

mal dit

**Des lycéens tournés
Vers le dépaysement
Et vers autrui**

Je me présente. Je m'appelle Eugénie, j'ai 15 ans et j'écris aujourd'hui pour vous faire partager mon expérience de jeune lectrice.

Qui se souvient de son premier livre? C'est-à-dire, seul au contact d'un texte dans une lecture silencieuse que seul l'esprit analyse?

Oui, je crois que je m'en rappelle.... Je me souviens du contact doux avec le grain lisse des pages blanches. Ce livre appartenait à la série des *Drôles de petites bêtes* de Antoon Krings. Il me fit rire et je m'extasiais devant les illustrations colorés qui accompagnaient la page de texte. La lecture était un moment apaisant et elle tenait à cette époque un moment privilégié de la journée, celui du coucher.

Aujourd'hui, je ne puis m'empêcher de penser à quel point mes parents ont bien fait de m'initier si jeune à la lecture. C'est un art fort appréciable à partir du moment où on acquiert cette fluidité qui permet de faire vivre le texte et d'avoir sa propre opinion quant au déroulement de l'histoire. Alors...comment expliquer que l'on puisse perdre un jour ce plaisir pourtant acquis? Comment expliquer qu'il y a seulement quelques mois, j'ai perdu l'envie de lire, de prendre un livre et d'y plonger?

Dès mon plus jeune âge, mes parents m'ont transmis le goût de la lecture. Ils m'ont accompagnée et m'ont fait faire mes premiers pas puis je me suis lancée seule sur ce chemin. J'obtenais rapidement mon autonomie de lectrice. Lire était une passion qui pourtant ne semblait pas toucher mes camarades de classe. Je la pratiquais durant mes vacances ou le soir après l'école. En tant que fan inconditionnée du *Club des Cinq* d'Enid Blyton et des *Fantômettes* de Georges Chaulot, j'appréciais très vite le système des séries et aussitôt que je finissais un livre, j'en entamais un second. Mes parents firent donc l'acquisition d'une caisse de bibliothèques roses pensant répondre à mon besoin de continuité. Mais je les dévorais sans attendre et sans retenue.

J'appréciais mon nouveau groupe d'amis, l'amitié sincère qui les unissait et le courage qui leur permettait de vivre de palpitantes aventures. J'enviais cette liberté de mouvement et cette indépendance dont ils disposaient, ils me faisaient rire, parfois trembler, et la nuit, dans mes rêves je les rejoignais pour vivre moi aussi de telles aventures. Mes héroïnes de l'époque furent donc Claude Dorsel et Françoise que je prenais grand plaisir à retrouver au fil des pages.

Cependant je finis par quitter ces petits recueils pour me consacrer à des romans de jeunesse au caractère plus terrifiant et fantastique tels que les *Chair de Poule* de Robert Lawrence Stine et les *Délires* de Jerry Piasecki. Ces livres s'inscrivaient finalement dans la continuité de mes lectures

précédentes. L'aventure était toujours présente, plus palpitante que jamais, mais à cela s'ajoutait un suspense plus profond, de nombreux sursauts qui pimenteraient l'action et quelques frayeurs qui me provoquaient des cauchemars à l'âge de 8-10 ans. Que je sois à l'autre bout du monde ou encore chez moi, les livres m'accompagnaient et je leur consacrais environ une heure chaque soir, plongée dans un autre univers.

Pour comprendre mes choix de livres, il faut comprendre ceci: j'ai largement été sous l'influence de ma sœur quant à mes lectures passées. Ce n'est pas que je ne savais pas choisir quoi lire, seulement, elle savait me présenter ce qui lui plaisait et me le rendait attirant. Ma curiosité était ainsi piquée, je lisais ardemment l'ouvrage puis nous nous empressions d'en discuter.

C'est ainsi que tout naturellement je me dirigeais vers la facette fantastique de la littérature et que j'entrais dans la période la plus importante, conséquente devrais-je dire, de ma petite vie de lectrice. En effet, mes livres étaient beaucoup plus gros, destinés à un public plus âgés et les intrigues complexes, les personnages peu communs se mêlaient et formaient un monde captivant.

C'était un nouvel univers qui s'ouvrait à moi, parfois futuriste et dystopique comme la série *Uglies* de Scott Westerfeld ou alors plus complexe, sombre et dangereux si bien dépeint dans *Midnighters* de Scott Westerfeld également.

Mes héros n'étaient plus innocents, ils avaient grandi, étaient des lycéens indépendants et à fortes personnalités. Ils étaient tous étranges et intéressants à la fois. Ils n'avaient jamais une vie simple non plus ce qui les rendaient encore plus attachants. Ce sont aussi des personnages que j'ai enviés parce qu'ils représentaient pour moi un idéal: mystérieux, intelligents, courageux et beaux. Mais combien de fois ai-je espéré voir une main sortir du livre, une main qui m'inviterais à les rejoindre et à vivre dans un monde aussi étrange que le leur.

C'était une période où la lecture m'entraînait dans un monde imaginaire, elle m'arrachait à toute rationalité et plus ce monde que je découvrais était étrange plus mon esprit avait de la peine à le quitter.

J'ai longtemps été marquée par la série *Uglies* qui représente aujourd'hui encore un des plus beaux romans fantastiques que j'ai lu car il n'est pas atteint par la superficialité des romans adolescents actuels et qu'il continue de me faire rêver.

Par conséquent, marquée par cet univers, j'explorais de nombreux ouvrages: la série *des chevaliers d'Émeraude* d'Anne Robillard, *Ellana* de Pierre Bottero, *Narnia* de C.S. Lewis, *Harry Potter* de J.K. Rowling,

Tous ceux que je viens de citer m'ont beaucoup plus et on fait l'objet de longues discussions avec

ma sœur, surtout ce dernier qu'elle considérait comme une référence.

J'ai eu des coups de cœur au point de lire une série de quatre tomes en moins d'une semaine...

Cette époque est maintenant révolue car je me suis tournée vers une littérature plus classique et contemporaine appréciant ainsi *La Dame aux Camélias* de Dumas ou *La ligne verte* de Stephen King. Je crois tout simplement que mes goûts ont changé et que je suis plus touchée par une histoire réaliste, d'autant plus si elle est tirée de faits réels. Car je ne recherche plus l'action et admire plus un récit calme et lent qui réussit à m'émouvoir par la sincérité des émotions évoquées ou des situations psychologiques relatées.

B

intéressant !

Et puis...l'envie de lire s'est estompée un moment. L'idée de m'asseoir et de prendre un livre ne me tentait plus. C'est ainsi que ma fréquence de lecture a beaucoup diminué et je pourrais expliquer cela en disant que le temps me manquait.... mais ce serait un demi-mensonge car même si j'avais cette terrible impression que le temps courrait, je n'avais paradoxalement plus le goût de lire lorsque je le pouvais. Il y a, à mon avis, un facteur essentiel pour prendre du plaisir à la lecture: l'envie. Je n'ai jamais fait de lien entre lecture et obligation de lire. Je m'y refuse, je ne le peux pas. De mon point de vue, les livres sont une source d'apprentissage ou d'évasions et non de contraintes. J'ai donc fait une pause jusqu'à ce que...l'année dernière, je retrouve le goût de la lecture.

Comment? Et bien, grâce à mon professeur de français. Elle nous avez demandé de lire chez nous *L'Écume des jours* de Boris Vian. Je n'aurai jamais pensé, en tenant le livre entre mes mains, en soulevant la couverture, que je pourrai tomber sur un texte aussi génial. Mêlant musique et littérature, deux arts que j'apprécie, l'histoire si poétique et vraie des personnages m'a fait verser quelques larmes. Je n'ai jamais été aussi touchée par la dimension tragique d'une histoire d'amour.

Bis

Maintenant assurée de n'être qu'à l'orée de mes découvertes et émotions littéraires, j'ai repris mes lectures et découvert ainsi des chefs-d'œuvres comme *Le Parfum* de Patrick Süskind. Ce livre m'a enchantée! Le vocabulaire de ce thriller y est si riche et finement choisi, que tout au long du roman j'ai senti grandir le meurtrier en Grenouille dans une atmosphère croissante d'oppression. C'est un livre unique et il tient donc maintenant une place privilégiée dans ma bibliothèque.

Le livre nourrit ma conscience et ma sensibilité. Il met en scène des valeurs humaines comme le courage, la justice et multiplie les expériences de vie. Si au lieu d'ouvrir un livre, on s'ouvrait à un livre, on y apprendrait à lire plus que des mots et notre lecture se transformerait, on découvrirait l'âme du texte et celle-ci laisserait une empreinte plus forte en nous. C'est ce travail que je tente de réaliser maintenant car la lecture nous forge et influe sur notre vie.

Aujourd'hui, la littérature me semble être un monde si vaste qu'il me sera impossible de l'explorer dans sa totalité. Elle occupe et occupera une place importante dans ma vie. Je me donne donc comme objectif de continuer sur cette route que j'ai empruntée afin de connaître un partie de cette richesse infinie que l'on nomme littérature et qui croît de jour en jour avec les nouveaux auteurs qui perpétuent cette noble tâche qui est celle d'explorer l'âme et l'esprit humain au travers des mots et des textes.

ANNEXE I-B-a Ecrits d'élèves : Du texte de lecteur à l'écrit interprétatif et à l'écrit créatif, à partir de la lecture de « Chacun sa chimère », de Baudelaire

Thèse : deuxième partie-chapitre II

Nous avons montré dans ce chapitre la manière dont les élèves tracent un trajet de lecture entre leurs impressions subjectives initiales, le texte interprétatif et le texte créatif, dans un enroulement spiralaire autour duquel se cristallisent les émotions, les déclenchements d'imaginaire et les déclenchements intellectuels. Nous soulignerons ce trajet de lecture.

1- On retrouvera dans ces écrits les trois postures de découvertes analysées dans la thèse :

PA : posture « arrêt sur image » : le sujet lecteur vit une expérience sensible, ancrée dans le présent. Il voit la scène, il la vit. Il ressent ici et maintenant des sensations et des émotions. Vision globale, réorganisation stylistique du texte.

PE : posture expérientielle : le lecteur revit du déjà là, déjà vécu, il fait référence à une expérience du monde qu'il connaît.

PI : posture interprétative : le lecteur est tendu vers l'élucidation du texte, il veut lui donner du sens, toutes les impressions convergent vers l'interprétation, vers le métatexte interprétatif à venir.

2- Nous avons observé que dans les textes interprétatifs, **les élèves reprennent pratiquement toujours l'impression dominante de leur texte de lecteur** qui s'ancre dans l'un des motifs du texte de Baudelaire : la marche, le décor, la chimère, le spectateur.

On observe une **reprise** :

- **par comblement des blancs**
- **par dépliement d'un motif**
- **par échappée belle.**

3- Dans le texte créatif **les élèves font écho à l'impression de lecture dominante initiale et à l'écrit interprétatif.**

Ils se livrent à une invention :

- par **déplacement poétique** : l'élève s'empare d'une signification et reconstruit le texte à partir de cette signification qui l'intéresse.
- par **actualisation** : l'élève actualise le texte, lui donne sens ici et maintenant
- par **réorientation** : l'élève dialogue avec la vision de la vie proposée par le texte et en propose une autre.
- par **évasion** : l'élève s'échappe d'un texte qui lui échappe.

CHACUN SA CHIMÈRE

Sous un grand ciel gris, dans une grande plaine poudreuse, sans chemins, sans gazon, sans un chardon, sans une ortie, je rencontrai plusieurs hommes qui marchaient courbés.

Chacun d'eux portait sur son dos une énorme Chimère, aussi lourde qu'un sac de farine ou de charbon, ou le fournement d'un fantassin romain.

Mais la monstrueuse bête n'était pas un poids inerte ; au contraire, elle enveloppait et opprimait l'homme de ses muscles élastiques et puissants ; elle s'agrafait avec ses deux vastes griffes à la poitrine de sa monture et sa tête fabuleuse surmontait le front de l'homme, comme un de ces casques horribles par lesquels les anciens guerriers espéraient ajouter à la terreur de l'ennemi.

Je questionnai l'un de ces hommes, et je lui demandai où ils allaient ainsi. Il me répondit qu'il n'en savait rien, ni lui, ni les autres ; mais qu'évidemment ils allaient quelque part, puisqu'ils étaient poussés par un invincible besoin de marcher.

Chose curieuse à noter : aucun de ces voyageurs n'avait l'air irrité contre la bête féroce suspendue à son cou et collée à son dos ; on eût dit qu'il la considérait comme faisant partie de lui-même. Tous ces visages fatigués et sérieux ne témoignaient d'aucun désespoir ; sous la coupole spleenétique¹ du ciel, les pieds plongés dans la poussière d'un sol aussi désolé que ce ciel, ils cheminaient avec la physionomie résignée de ceux qui sont condamnés à espérer toujours.

Et le cortège passa à côté de moi et s'enfonça dans l'atmosphère de l'horizon, à l'endroit où la surface arrondie de la planète se dérobe à la curiosité du regard humain.

Et pendant quelques instants je m'obstinaï à vouloir comprendre ce mystère ; mais bientôt l'irrésistible Indifférence s'abattit sur moi, et j'en fus plus lourdement accablé qu'ils ne l'étaient eux-mêmes par leurs écrasantes Chimères.

1 Spleenétique : néologisme formé sur le nom *Spleen* (qui contient un ennui sans cause).

*Bandelaire, Le Spleen de Paris
Petits poèmes en prose, 1869 (poem.)*



AURE-MAGIK
→ 2011

Working in Progress

2. POÉSIE

texte de Baudelaire

"Chimère"

commentaire littéraire

J'imagine la scène, j'utilise les éléments de description du texte afin de la reconstituer dans ma tête. Donc une plaine sans chemins, il pleut et il y a des hommes courbés. Je ne ressens rien parce qu'il n'y a rien à ressentir lorsque 'on se promène dans une plaine ou suite de la fatigue après un certain temps. Ensuite, la description de la Chimère, le chargement, me rappelle les moments où l'on porte un lourd chargement, un sac depuis des heures et qu'on rêve de s'en débarrasser car il nous tiraille le dos, se frotte et nous brûle les bras et le torse. On rêve de le laisser au bord de la route et de partir vagabonder. Le fait que les hommes marchent sans savoir où ils vont, évoque les jours où il faut suivre les parents sans se plaindre et attendre la fin sans jamais poser de questions. La description faite des hommes, fait penser à un robot : ils marchent sans s'arrêter, gardent leurs chargements sans s'en rendre compte et ils n'ont pas de but.

**Posture expérientielle
Motif de la marche**

1- D'où viennent-ils? Où vont-ils?

- les hommes viennent tous de chez eux, c'est leur point de départ avec différentes étapes.

Mais la destination n'est pas aussi logique.

Ces hommes m'évoque les soldats partant à la guerre : ils ont reçu l'ordre de partir au front. Mais ils marchent, sans âme, sans se plaindre, ils marchent vers la guerre, la mort. Je pense donc que ces hommes partent à la guerre, ils quittent leur maisons avec leurs rêves qui restent accrochés.

Ils marchent de longs jours à travers les plaines, courbés par la fatigue et leurs rêves trop lourds.

is

die appui

Reprise par comblement
De blancs

Invention par
Déplacement poétique

tu sav :

notre tableau
points. Pour j
personnelles si vous le souhaitez. Vous pouvez vous exprime :

2°) Pour mardi 7 mai : écrivez un texte d'une vingtaine de lig
L'un des personnages croisés par le narrateur raconte, au pré
sa chimère... Il ne voit pas forcément le paysage comme le vo
Vous pouvez illustrer votre texte d'une chimère de votre inve

Trouvez par ailleurs la reproduction d'une chimère inspirée c

Ça fait deux jours que je marche avec mon groupe
d'hommes en direction du front. Je n'ai pas mangé,
par précaution, de peur d'avoir besoin de ma nourriture au
front. J'ai quitté mon village dans le Nord. Mon
armure est lourde en plus de mon armement.

J'ai du mal à respirer, je sens les forces me
manquer, je me sens compressé. Mais je suis obligé,
par devoir envers mon pays. Le paysage me semble brouillé,
flou, triste. Même s'il y a une immense plaine devant moi,
j'ai l'impression d'être emprisonné par mon sort. Pourtant
je sens la chaleur me brûler la peau. Cette sensation me
rappelle les tendres souvenirs qui restent dans ma mémoire
les deux étés avec ma femme, allongés dans l'herbe, le
soleil dans les yeux. Et d'un coup cette chose horrible
s'accroche à moi, j'oublie toute ma douleur parce que
celle-ci est plus intense, plus redoutable. Je la sens qui
m'aveugle, elle est lourde mais ~~partant~~ je sais qu'elle
fait partie de moi. Cette force inconnue veut m'obliger à
rentrer chez moi. Mais je ne peux pas. Je le souhaite de
tout cœur mais cela m'est impossible. Alors je comprends,
que cette étrange bête, n'est qu'au début de son chemin
en mon compagnie.

Français

03/05/2013

Posture arrêt sur image
Motif de la chimère

Impressions personnelles

Ce texte de Baudelaire est très bien écrit car il y a une suite d'idées très intéressantes et surtout beaucoup de descriptions.

J'ai aussi l'impression d'une bête imposante mais aussi terrifiante quand Baudelaire parle de la Chimère ("la monstrueuse bête"), elle me fait un peu peur.

à moi aussi

Il nous décrit aussi beaucoup la forme de la bête mais surtout son caractère comme : "féroce, monstrueuse, ..."

Puis dans le dernier paragraphe Baudelaire parle d'atmosphère et d'horizon, je ressens une impression de légèreté et de regard dans le futur. Mais aussi une impression d'incompréhension par rapport à la Chimère. Le mot est : "terrifiant"

c'est vrai

lecture attentive

Reprise par dépliement d'un motif

Je choisis la question: "Pourquoi Baudelaire lui a-t-elle fait ce corps?"

Premièrement, Baudelaire a choisi pour la Chimère de la représenter avec un corps monstrueux. En effet à la l. 7, il emploie "monstrueuse tête" ce qui montre que Baudelaire veut donner un côté terrible à sa Chimère. Il nous dit aussi qu'elle pèse lourd, qu'elle a des muscles élastiques, qu'elle a 2 pattes griffues à la poitrine mais qu'elle a une tête galbée.

Deuxièmement, je pense que Baudelaire a mis une Chimère très monstrueuse pour faire peur à l'homme. En effet, elle est représentée d'une telle manière que l'homme a peur de cette Chimère et il en est aussi terrifié. Il veut la représenter comme cela pour qu'elle paraisse aussi imposante, car elle est lourde ("pas un poids inutile") et aussi assez grande, ce qui lui donne un caractère très imposant et très fort envers le lecteur et l'homme en général.

Reprise par dépliement
D'un motif

écrit

le 07/05/2013

**Invention par
actualisation
Chimère = métaphore de la force**

Je vais vous raconter comment
se passe mon voyage avec ma
Chimère. Je pars de chez moi et je me
rends dans un endroit où je ne
connaissais pas encore le lieu. Contrairement
aux autres hommes, ma propre
Chimère, une bête imposante mais
légère de corps, avec une petite
tête mais une intelligence hors du
commun, une bouche cadant des
flammes et des pattes d'une puissance
incroyable. Ma Chimère me rend beaucoup
plus fort, avec ma Chimère je me
sens plus puissant qu'avant. A un

moment de mon péril, quand je
rencontrai des vautours qui traînaient
autour de moi, ma Chienne m'a
aidé certainement à les combattre. En
effet, ma belle Chienne me donne aussi
beaucoup plus de courage qu'un chat
et me fait vivre dans un monde
serein, rempli de verdure, et avec
elle je marche sans me fatiguer
et tout en sûreté. Elle embêlé ma
vie et mon chien et ce n'est pas
un perd mais une aide précieuse.

que
représente-t-elle?

03/05/2013

2. Poésie

Posture interprétative Motif de la chimère

Impressions personnelles

Étude de texte de Baudelaire "Chacun sa chimère"

Objectif → initiation au commentaire littéraire

Quand je lis ce texte, j'imagine la scène, je vois les chimères sur le dos de ces hommes qui marchent sans savoir où ils vont.

On dirait une métaphore, les chimères sont des rêves ou des illusions mais aussi des bêtes

féroces venant de la mythologie grecque, donc peut être que ces hommes qui marchent dans de la poussière et sous un ciel gris sont désespérés et sont opprimés par leurs rêves et leurs illusions.

Ils marchent sans s'arrêter pour atteindre leurs rêves.

Bis

Reprise par comblement
De blancs

Qu'est-ce que cette chimère ?

Je pense que cette chimère pourrait représenter tous les rêves des hommes qui les portent sur leur dos, des rêves qu'ils n'arrivent pas à réaliser.

Ces chimères pourraient aussi représenter des secrets lourds à porter qu'ils auraient accumulés tout au long de leur vie. Des secrets qui les auraient rattrapés et se seraient "accrochés" à eux.

Oui - prenez appui sur le Texte,

et l'autre Texte !

jeudi 3 mai

2nd 10.

Posture arrêt sur image
Motif de la chimère

Séance 2. Poésie. Etude du texte de Baudelaire

"Chacun sa chimère"

Objetif > initiation au commentaire littéraire

On imagine des hommes supportant réellement sur leur dos un animal mythologique, avec des cornes qui transpercent l'abdomen de l'homme et la tête posée sur la main. Des hommes qui marchent sans s'arrêter, où tout est vide, un monde sans fin.

"besoin de marcher", pour réfléchir / oublier /

peut penser "Les âmes vagabondes" le film

des âmes perdues qui avancent sans but, ni pensées.

le narrateur observe tout -> peut être ce sont des

propres chimères

pensées

intermar

oui

And
intermar

1) Qu'est ce que cette chimère

En voyant l'insouciance de ces hommes, on peut penser que leur chimère n'est en fait que leurs rêves qui s'attachent à eux car ils n'ont pas été réalisés. Cependant il est possible qu'ils ne soient pas réalisables.

Bien

Leur chimère peut être aussi un concentré de leurs pensées, leur imagination, leurs desirs, tout ce qui peut les ramener à leur vie et qui les aura toute leur vie.

qui

Mais elle peut aussi représenter leurs échecs manqués, leurs idées reçues qui s'accroche à eux comme des sautes et ~~est~~ auxquelles ils se sont habitués et qu'ils vont garder jusqu'au bout.

Bien mais

il faut prendre

appui sur le

texte, il faut le citer.

Il y eut un moment, un jour, une nuit, à une heure,
sans importance ce ne sont que des détails insignifiants,
ce qui importe c'est ce que j'ai vu à ce moment.

Je marchais comme toujours avec ma chimère dans
la poche sur l'herbe à côté d'un lac, près de ce lac
une montagne. ~~j'ai toujours rêvé d'avoir un cheval blanc~~
au bord de l'eau toute sorte d'animaux qui viennent s'y
abreuver. Puis d'un coup je sens dans ma poche quelque
chose qui bouge, c'est ma chimère c'est une papillon de lumière
il part comme il voudrait que je le suive, ce que je fais,
et là, une licorne, non rêve fut d'avoir une licorne,
je lui monte dessus et nous partons au galop, ce fut
un plaisir, la licorne ne dépose et repart et j'ai continué
à marcher jusqu'à ce que je vous rencontre, j'ai perdu
ma chimère vous allez me dire mais j'en une autre et elle
lui toujours dans ma poche, même lorsque je la perd,
la suivante ressemble à la première mais elle paraît
différente.

Très

Posture interprétative
Et posture arrêt sur image
Motif de la chimère

Chaque sa chimère Baudelaire

On a dans ce texte, une impression d'irréel, d'irrationnel
comme si le voyageur imaginait le cortège, que ce dernier
n'était qu'une illusion. On a du mal à comprendre le
but de ce défilé de navetteurs fait une personification de
la chimère, comme si leur fardeau était ^{qui} vivant, qui il s'agit
d'achopper sur "monstres". Cela me fait également penser à un
cortège de prisonniers devant en porter et traîner avec eux leurs
fautes et leurs crimes. Cette chimère est véritablement décrite
comme caractéristique, lourde, pesante, épuisante. / oui

Fardeau

D'où viennent-ils?
Où vont-ils?

Reprise par comblement de
Blancs et dépliement d'un motif

Le poème nous explique pourquoi nos rêves, ici
représentés par une chimée peuvent nous pers, nous égarer.
Ces hommes ont grandi et ont observé la vie qui les entourait,
ont construit leur idéal de vie et en ont rêvé. Ils ont
commencé à marcher, sans savoir où cela les mènerait, ils
supportent leur chimée malgré les obstacles, les échecs et
espérant que leur marche aboutira sur leur idéal. En
attendant, ils ont traversé de ^{nombreux} moments également de moments
de peine, de douleur, de souffrance, entourés par une
brusquille sinistre. Deux rêves les ont rendus identiques de l'intérieur
dans leur pensées.

TP

Ils aboutissent sûrement sur un autre avenir, certains
arrivent à réaliser leurs rêves, ils souffrent et se battent
jusqu'au bout, sans lâcher malgré les obstacles. D'autres n'atteignent
jamais le bout du chemin, ils tombent peut être sous le poids
de leur chimée car elle est trop lourde à porter, trop
difficile à réaliser ou bien est trop de rêves à réaliser.
Enfin d'autres abandonnent et s'arrêtent sur le bord
du chemin, ils désespèrent car ils ne voient toujours
pas la lumière au bout du chemin, ils restent là où
dans le pire des cas font demi-tour et prennent une autre
route.

Bois

Interprétation

→ menez attention

→ le
texte pour justifier
votre point de vue.

Invention

Par déplacement poétique

Je ne quittai pas l'horizon des yeux, je souhaitais
impérativement à la fin de mon péripète avant la nuit. Déjà
le soleil descendait derrière les collines au loin la route était
plus praticable, un chemin lisse et plat avait remplacé le
sentier caillouteux. J'avais mal au dos mais la douleur n'était
supportable et mes jambes tenaient bon. Soudain, l'homme
devant moi s'effondra, morte, sa chimère le recouvrait
entièrement et l'on avait pu croire qu'elle le ~~tenait~~
détournait. Je passai sans m'arrêter, aucun arrêt ne m'était
permis, je ne devais laisser personne m'empêcher de continuer
ma route. Puis le ciel changea, une brume se leva, les
nuages recouvrirent le soleil et la pluie s'abattit sur nous.
Le chemin était devenu boueux tandis que la chimère ~~agrippait~~
accrochait vivement ses griffes à mon cou et je baissai donc la tête,
elle s'accrocha ensuite à mes jambes et fut de telle l'épaisseur d'un
instant de m'arrêter. C'est alors que je relevai la tête, un
dernier faisceau de lumière transperça les nuages. Je voulus
alors courir vers la lumière et, dans la précipitation, mes
pieds s'enfoncèrent dans la chimère et je m'effondrai.

impressions personnelles

Ce texte me fait penser à un livre que j'ai déjà lu "Bray Jackson" quand le minotaure attaque les élèves, c'est les images que j'ai lues et vu par le film dans ce livre qui me vient tout desuite quand je commence la lecture de ce texte. Je m'imagine généralement les hommes dans un désert brulé, très très amargé avec les chimères sur le dos comme si nous nous avions notre sac à dos, images sombre mais pas de grande tristesse. Je vois un sol de brouillard, un sol gris mais sans terre ferme comme sur un roage, vraiment entre terre et ciel. Je m'imagine les chimères avec des sources diabolique à l'aspect de leur victime.

brouillard.

Reprise par
Comblement de blancs

Qui est-ce que c

Cette chimère est une créature mythologique qui est un espèce d'animal, atrose qui s'attache aux hommes, qui les sûts tout au long de leur vie. La chimère les empoisonnes dans leur souffrance ou leur peine et ne les lâches pas. Mais elle peut aussi s'attacher à eux en signe d'espoir.

Cette chimère est brève, agressive. Cette chimère depend de notre façon de comment on s'imagine comment on peut, cette chimère est peut être ce qui les tient à la vie encore.

Qui

Rapide ! Prenez appui sur le texte

1°) Choisissez, dans la colonne de droite de notre tableau, une question à laquelle vous avez répondu de façon organisée, en deux ou trois points. Pour justifier votre point de vue, prenez appui sur vos connaissances personnelles si vous le souhaitez. Vous pouvez vous exprimer à la première personne du singulier.

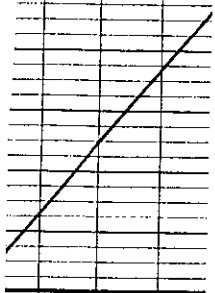
2°) Pour mardi 7 mai : écrivez un texte d'une vingtaine de lignes en suivant les consignes suivantes. L'un des personnages croisés par le narrateur raconte, au présent et à la première personne du singulier, sa chimère... Il ne voit pas forcément le paysage comme le voit Baudelaire, et sa chimère est peut-être différente. Vous pouvez illustrer votre texte d'une chimère de votre invention (dessin, peinture, photo..)

Trouvez par ailleurs la reproduction d'une chimère inspirée de la mythologie.

Sous un gros soleil d'été, sur une petite plage abandonnée, sans personne, j'étais moi et ma chimère. Le bruit des vagues et de la houle me connaissait l'odeur de la mer, j'adore la mer de bon matin et marche sans but précis mais marcher sur le sable mouillé jusqu'au bout du monde. J'avais avec moi pour m'aider à avancer et comprendre pourquoi je marchais ma chimère mon rêve, ce que je voulais, ce ~~est~~ ^{m'attais} pourquoi je ^{me} lève le matin. Ma chimère était légère, belle, vivante, remplie de joie. Ma chimère n'était pas une bête monstrueuse comme celle des mes compagnons, non moi elle était gracieuse, un petit chat ou on aurait pu la qualifier comme ça, ma chimère était attachante. Je me lève tous les matins pour et parce que je sais que quelqu'un qui m'aime m'attend, que je vais passer une bonne bonheur à ses côtés, parce que je sais voir mes rêves, parce que je suis bonheur, riche. Ma ^{difficile} chimère est le bonheur, ma vie est faite en partie de rêves. Non lève est une vie parfaite.

Invention par réorientation

Posture à l'arrêt
Et posture interprétative
Motif du décor



Ce texte me donne une impression de peur, d'angoisse,
 "chaque d'eux portant sur son dos une étonnante Chimère,
 aussi légende qu'un sex de faïence ou de charbon"
 le mystère " et je lui demandais où ils allaient
 ainsi. Il me répondit qu'il n'en savait rien".
 Ce texte ^{se} situe dans le désert par l'absence de
 chemins, de gazons, de chardon, d'ortie.
 Il se situe lors d'une conquête militaire, les
 hommes sont blasés, fatigués " Tous ces visages
 fatigués et sérieux ne témoignaient d'aucun
 désespoir ". On ne sait pas ce qui va se passer
 par la suite " Et le cortège passa à côté de
 moi et s'enfonça dans l'atmosphère de l'horizon".
 Il y a une précision géographique importante
 qui témoigne que l'homme à la fin du XIX s.
 n'a pas tout découvert " à l'endroit où la
 surface arrondie de la planète se dérobe à la
 curiosité du regard humain ".

qui,
à
aussi
aussin

(Blasé) intérieurement

Où se trouve le décor ?

① Le décor peut se trouver dans un désert, lors d'une conquête militaire par l'armée de chemin, gazou, chardon, d'ortie. Marcher sur le sable est très épuisant donc les soldats sont fatigués, exténués. " Je rencontrai plusieurs hommes qui marchaient courbés "

② Le décor peut être représenté comme le chemin vers la mort, le monde ~~qui est~~ est vide, les soldats n'ont aucun sentiment, froid et ne s'arrêtent pas pour le maraudeur, ils ont un but bien précis. " Et le cortège passa à côté de moi et s'enfonça dans l'atmosphère de l'horizon "

intéressant

③ Le décor peut probablement représenter une bataille, un endroit détruit par les obus, par les humains. Les soldats rejoignent la bataille et sont continuellement espérés. " Ils cheminaient avec la physionomie résignée de ceux qui sont condamnés à espérer toujours "

oui

reprise par
Comblement de blancs

comp. que, t il
pit de soldat ?

Invention par réorientation

4/5/13

Demouy

Fa

Eliott

2m/10

Je ^{me} ^{vois} ^à ^{travers} ^{vos} ^{yeux} ^{comme} ^{si} ^{je} ^{étais} ^{là}

Invention par réorientation Un soleil de plomb, un vaste ciel bleu, une température exquise et des personnes masquées, voilà dans quel cadre je me situe et... je flotte. Tout autour de moi m'est que calme, je suis près du but.

J'ai toujours pour seule motivation de trouver l'endroit où je serais capable de

Paris

marcher sur l'eau. Je suis à ce moment de mon voyage dans une ville construite sur la mer, je pense que ^{dans} cet environnement je

vous enfin pourrai me rapprocher de mon rêve. Je suis songé par cet objectif et ma vie m'a de sens que pour le réaliser, cela m'obsède et est la source de toutes mes

Paris

actions. Je cherche à être en harmonie avec mes aspirations. Je pense qu'un jour j'y arriverai, l'espoir me permet d'avancer et je vous même que cela me rend heureux.



Posture arrêt sur image
Motif du décor
Organisation du tableau

Singlles

en 1869 appelé chacun sa chimère, dans la première partie ce texte nous parlez deux et simple.

Puis dans un second temps, dans la deuxième dernière partie on commence à bien voir le dur et long

travail de ces personnes fatigués mais bizarrement pas triste ni désespérés

Ce texte est beau à lire, on imagine bien l'homme arduant dans le champs lorsqu'il fait moche et que le ciel nous parlez très bas, et la vie toute arrivent à centre sans que lui portent sur leur dos courbés et épais portant sur leur dos des énormes chimères rempli de leur travaille long.

Dans l'avant dernier paragraphe on imagine bien tous c'est hommes et toutes c'est femmes s'éloigner dans l'horizon jusqu'à ne voir plus que des microscopique fait au loin entraîné de marcher.

Dans ce texte on voit bien que l'auteur insiste sur l'expression dur et sérieux des travailleurs mais non désespérés, ni triste.

Ce texte est beau.

je trouve
ami ---

Reprise par dépliement
D'un motif.
Réorganisation stylistique

motif

Problématique: Où vont-ils?

Dans ce texte écrit par Baudelaire en 1869 appelé Chacun sa chimère, un homme qui est dans un décor assez caricatural, au ciel de fausse, rien ne ve une foule d'homme arrive, tous indistincts les un des autres, arrive vers sans un bruit, sans parler et celle homme, le narrateur, se pose plusieurs questions qui interpelle "Où vont-ils?"
des hommes avec leur chimères arrive sans rien demander à personne, il ne savait pas où ils vont mais ils font marquer et décider leur chimère peut être la représentation de toute leur frustration, tous leur gardoux, tous leur rêves incompris ou non réalisés, toute leur angoisse et leur désespoir de chemin où ils vont, leur route peut être la représentation de la vie et lorsque le narrateur demande à un des homme "où aller vous?" et que l'homme lui répond qu'il n'en sait rien on peut penser que les hommes vont vers la mort avec toute leur peine sur leur dos. Le narrateur dit pour conclure: "Et le cortège passa à côté de moi [...] à la curiosité du regard humain."

très
intéressant

Sous un soleil, lourd et chaud, mes compagnons et moi-même marchons pieds nus dans le sable qui nous brûle les pieds avec notre chimère lourde et pesante. Cette chimère, je ne pouvais plus l'avoir en peinture, elle m'insupporte, elle s'était portée avec les yeux rouges et des griffes acérées qui m'entraînent le cap à chaque fois que je faisais un pas. Dans cette chimère, j'y est mis tous depuis mes 14 ans. À chaque fois que j'étais triste, mes peines de cœur, mes déceptions et mes sanglots pendant la nuit répétitifs, tous mon chagrin, ma tristesse perdue dans ma vie... tout! En espérant un jour pouvoir me venger. Et ce jour arriva, un jour que sentis qu'il fallait que je parte, je ne sais pas où, je ne sais pas pourquoi mais une chose est sûre c'est qu'il fallait partir avec ma chimère sur le dos. Donc je partis. Et voilà comment je suis arrivé là. Je ne connais personne dans ce monde qui marche, en ce moment avec moi, mais il marche eux aussi donc je suis. J'espère que le bout de cette route sera un jour fini, j'espère que tout ça va vite s'arrêter et j'espère surtout que celle que j'attends avec beaucoup d'impatience sera là aussi pour enfin me venger, ... j'espère pouvoir tenir jusqu'au bout car je sentis mes forces me quitter peu à peu ... mais j'espère - c'est peu être mon plus grand est ces celui là qui me fait peut être ou non avancer et marcher avec autant de persévérance. Je me demande ce que pense et espère mes camarade ?

étude du texte de Baudelaire
"le voyage"
au commentaire littéraire

oui,
c'est vrai

impressions personnelles métaphore ; image de la vie, la vie nous pousse à marcher sans savoir ou en vain
Baudelaire se pose des questions sur la vie au fond
qu'est-ce que la vie pourquoi avançons nous ou
allons nous, la vie n'est qu'une illusion, un
rêve. En fait tout le monde est concerné par
cette réflexion Pourquoi obéit-on à la vie, peut
être parce que la vie fait partie de nous, peut
être parce qu'on la sent comme un guide, comme
tout le monde, peut-on échapper au cycle de la
vie? la nature est désespérée en voyant ça.
la bête pèse sur notre dos on doit la porter
c'est avec exact. La vie est la corde à porter et
parce qu'on la porte. Le monde imaginaire que
Baudelaire décrit et peut être réel.

la vie est elle monstrueuse et terrifiante
"le mystère" de la vie
leur chimère est leur destin, leur vie le destin
les guide

intéressant

Posture interprétative
Et arrêt sur image
Motif du voyage

1°) Choisissez, dans la colonne question de façon organisée, et personnelles si vous le souhaitez

Reprise par comblement de blancs
Et dépliement d'un motif

2°) Pour mardi 7 mai : écrivez l'un des personnages croisés sa chimère... Il ne voit pas forcément
Vous pouvez illustrer votre texte

Trouvez par ailleurs la reproduction

- Qu'est-ce que cette chimère ?

Cette chimère est symbolisée par le destin, la vie car ces hommes avancent sans savoir où ils vont, on ne voit pas ce que le destin nous réserve on avance, on continue d'avancer sans savoir où cela nous mènerait, on ne sait pas ce que demain nous réserve. Quand les hommes s'enfoncent dans "l'atmosphère de l'horizon" alors cela signifie que tout voyage a une fin le long voyage que viennent d'accomplir ces hommes se finit comme la vie, la vie est un long voyage qui se termine par la mort. On ne voit plus les hommes quand ils s'enfoncent, et quand ils meurent c'est la même chose.

Le narrateur définit la chimère comme l'œuvre féroce, horrible, c'est son point de vue mais peut être d'autres personnes ne voient pas leur destin ainsi mais, la preuve en est que le narrateur écrit les personnes comme heureux, il ne sont pas accablés, il accepte leur destin et le voit d'un autre œil.

Et il plus lourd d'être indifférent ou de porter son destin aussi lourd qu'il soit avec les joies et les échecs de la vie. Le narrateur est désespéré, il n'a pas de chimère, pas de destin pas de projet. une Chimère est écrasante mais pousse les gens à avancer.

intéressant.

Prenez davantage

appui sur

le Texte

n sa Chimère

le 05 mai

Invention

Par réorientation

Tous voulez que je vous raconte un passage de mon voyage ? Ah j'ai trouvé je vais vous raconter le plus beau moment, le meilleur.

C'était un matin où je marchais encore mais je marchais très lentement. Ma Chimère était fatiguée elle était découragée, autant que moi. Le ciel était gris, plein de nuages, les fleurs étaient fanées, les arbres avaient perdus leurs feuilles, plus le paysage était triste et plus je déprimais et plus je déprimais plus le paysage était triste, je pensais que mon voyage allait se terminer mais ma chimère usa ses forces pour me pousser à avancer. Mais d'un coup elle se mit à s'agiter sur mon dos, elle me tenait plus en place; les fleurs ont retrouvées leurs pétales, en quelques secondes le paysage est devenu rose, tout était rose, pendant un instant je ne comprenais pas ce qu'il m'arrivait quand, soudain, en levant les yeux je vois une magnifique chimère accroché à une femme parfaite, cette femme était si splendide sans aucun défaut en m'approchant vers elle, les éclairs se sont mis à éclater c'était le coup de foudre et mon voyage est devenu beaucoup plus simple sans obstacle à franchir et on marchait tous les deux et d'un pas ferme et nouveau et ensemble nous continuons notre chemin ensemble jusqu'à ce que nos chimères nous separent et depuis je continue mon voyage en espérant revoir ce moment inoubliable.



ANNEXE 1-B-b Ecrits d'élèves : Du texte de lecteur à l'écrit interprétatif et à l'écrit créatif, commentaire littéraire d'un poème de Claude Roy « Encore un jour » (*Poésies*, 1970) ou d'un extrait de *Une Vie*, de Maupassant

Thèse : deuxième partie-chapitre II

Nous présentons ci-dessous des écrits d'élèves présentant d'abord un texte de lecteur puis une ébauche de commentaire littéraire : le travail est réalisé en fin d'année scolaire et en temps limité. Nous avons souligné que le texte interprétatif se faisait souvent l'écho de la posture de découverte adoptée par l'élève.

Quand l'élève adopte **une posture arrêt sur image, qu'il est attentif à ses émotions et à ses sensations, il a tendance ensuite à expliquer le texte, au sens étymologique du terme : il le déplie, avec une sensibilité particulière accordée à sa forme.** Les « affects » du lecteur semblent dans ce cas trouver une correspondance dans les effets produits par le texte.

Quand l'élève adopte une **posture interprétative, il est ensuite davantage sensible aux significations du texte : il le commente, il mobilise des savoirs extérieurs pour mettre en lumière ces diverses significations.**

Enfin, quand l'élève choisit une **posture expérientielle**, il est davantage sensible à l'éclairage que le texte produit sur lui, aux connaissances qui lui sont délivrées sur lui-même. Dans ce cas, **l'élève tend à paraphraser le texte, à le traduire dans son propre langage.**

Quand il conjugue plusieurs postures de découvertes, il conjugue également plusieurs modalités de commentaire.

Nous avons observé la grande proximité entre les affects exprimés par l'élève et l'analyse d'effets stylistiques.

Jeanne regardait au loin la longue surface moirée des flots qui semblaient dormir sous les étoiles.

Dans cet apaisement du soleil absent, toutes les senteurs de la terre se répandaient. Un jasmin grimpé autour des fenêtres d'en bas exhalait continuellement son haleine pénétrante qui se mêlait à l'odeur plus légère des feuilles naissantes. De lentes rafales passaient, apportant les saveurs fortes de l'air salin et de la sueur visqueuse des varechs.

La jeune fille s'abandonna d'abord au bonheur de respirer ; et le repos de la campagne la calma comme un bain frais.

Toutes les bêtes qui s'éveillent quand vient le soir et cachent leur existence obscure dans la tranquillité des nuits, emplissaient les demi-ténèbres d'une agitation silencieuse. De grands oiseaux qui ne criaient point fuyaient dans l'air comme des taches, comme des ombres ; des bourdonnements d'insectes invisibles effleuraient l'oreille ; des courses muettes traversaient l'herbe pleine de rosée ou le sable des chemins déserts.

Seuls quelques crapauds mélancoliques poussaient vers la lune leur note courte et monotone.

Il semblait à Jeanne que son cœur s'élargissait, plein de murmures comme cette soirée claire, fourmillant soudain de mille désirs rôdeurs, pareils à ces bêtes nocturnes dont le frémissement l'entourait. Une affinité l'unissait à cette poésie vivante ; et dans la molle blancheur de la nuit, elle sentait courir des frissons surhumains, palpiter des espoirs insaisissables, quelque chose comme un souffle de bonheur.

Et elle se mit à rêver d'amour.

Guy de MAUPASSANT, *Une Vie*.

De la posture arrêt sur image à l'explication

français

orthographe

travaux de commentaire

Reactions personnelles

extrait de roman

Dans ce ~~poème~~ de Guy de Maupassant, appelé "une vie", le poète à ~~va~~ nous montrer ce qu'il ressent dans cette période de sa vie à partir de ce poème qui à travers plusieurs images, métaphores et comparaisons, le poète essaye de nous faire imaginer cette scène.

Il parle d'une femme, Jeanne, qui au clair de lune, au la nature, et les animaux de la nuit s'éveille, rêve à l'amour. On imagine bien cette femme assise sur le haut d'une montagne, ~~face~~ à la lune, une pleine lune d'ailleurs, rêve à l'amour les yeux fermé et les jambes dans le vide. ~~à travers la nature~~

qui pousse des petits cris comme à grenouilles mélancoliques, ou alors les petits moustique du soir qui vient faire leur petit bourdonnement désagréable près de votre oreille ou encore les chauves souris qui font un magnifique ballet chérien dans le ciel.

La nature dans ce poème est très présente. J'aime beaucoup ce poème car on y retrouve la douceur de l'amour, les rêves et aussi la peur et l'inquiétude qui paraît rien, ou très peu de chose face au rêves et l'amour.

à l'orthographe

Commentaire du texte:

Quelle idée cherchiez-vous? Amusez-la.

trop vague

lorsque Guy de Maupassant a fait ce poème, il a fait surtout appelle à l'imagination du lecteur. C'est pour ça qu'il fait temps de métaphore, comparaison et aussi oppositions. Style!

Dans ce poème, le poète n'a pas fait une écriture traditionnelle. Il a préféré la facilité et c'est pour cela qu'il n'a pas mis plus de rimes.

oui

Dans ce poème, le rythme est lent, avec même des temps de pause à chaque fin de strophe. Lors de la lecture on voit bien que le poète insiste sur le champ lexical de la nature avec comme, des haute et des bas. Cela donne un aspect calme et repos au poème.

trop vague

Je pense que le poète a voulu, faire comme un portrait moral de Jeanne, il l'a comparé en quelque sorte à la nature, ce poème est comme une grande comparaison entre Jeanne et la nature, avec des comparaisons aussi dedans, les oppositions, elles, sert la pour montrer que Jeanne ne sait pas toujours ce qu'elle veut, et comment elle veut la faire.

oui

La dernière phrase a fait penser pour une fille un peu naïve, la fille qui veut croire en l'amour, qui veut essayer de rêver de cette sensation, à ce bonheur. Elle veut essayer d'y croire à tout prix.

l'a-t-elle?

De la posture arrêté sur image
A l'explication

Très encourageant

caus

le 19/05

visions

nelles

3. Guy de

supplément

En lisant ce texte, je sens l'odeur de la campagne le matin, avec la rosée fraîche qui caresse les chevilles dans l'herbe un peu haute. Lorsque le ciel est clair, il ne fait jamais vraiment noir la nuit à la campagne, et on peut y voir les animaux sous le clair de lune.

Bin

Ce texte me fait penser à un matin d'été, c'est romantique, frais et apaisant, mais aussi à un soir d'été, dans le sud, là où l'odeur de la mer et le bruit des vagues ~~remplissent~~ remplissent l'atmosphère et permettent de rêver. Je vois aussi beaucoup d'images.

En lisant ce texte, comme des aigles qui survolent une plaine en silence, je sens aussi l'odeur du jasmin et l'air de la mer.

Bin

Ce texte me fait aussi penser aux sentiments amoureux qui apparaissent frais, serenité et poésie. L'amour qui permet de respirer et renouveler.

J'ai

écrite

18

Ce texte est une description de ce que l'on peut ressentir lorsque l'on est amoureux. L'auteur observe une jeune femme qui rêve d'amour (d'où l'emploi de la 3^{ème} personne du singulier). On peut d'abord voir que la nature lui permet de respirer, d'être heureuse "le bonheur de respirer" puis qu'elle ressent des choses au contact de cette nature "il semblait à Jeanne"

19

On voit que l'apaisement de la nuit dans la nature permet de se retrouver et de rêver, de se reposer "le repos de la campagne la calma comme un bain d'air frais". L'oxymore "une agitation silencieuse" montre que tout dans la nuit est seriné et silencieux. C'est un peu ce que l'on peut ressentir l'exception faite de la sérénité, "à de la tranquillité "la tranquillité des nuits". Le champ lexical de la nature ("herbe", "oiseaux", "jardin...") permet d'imaginer la tranquillité de l'endroit et donc de la jeune fille.

On voit aussi qu'elle ressent des choses au contact de cette nature, elle peut "s'abandonner au bonheur de respirer". Elle rêve d'amour et sent la poésie "Une affinité l'unissait à cette poésie vivante" grâce à la nature. La comparaison des desirs de la femme avec les bêtes de la nuit et "elle sentait courir des frissons surnaturels, palpiter des espères insaisissables, quelque chose comme un souffle de bonheur" montre que le calme de la nature lui a permis de sentir des choses extraordinaires, comme l'amour.

(Suite de précisément son manque, l'absence qu'il
(l'interprétation endure au quotidien) grâce à la répétition
de "Encore un jour" qu'il montre qu'il compte
les jours sans sa bien aimée, il utilise aussi
"absence", "ma très absente" et "ma bien
lointaine". Il termine son poème par "A chaque
jour suffit sa peine" pour prouver qu'il est
dans le noir depuis son départ.

au (

Même de trien loupin.

Mardi 29 mai 2013

De la posture arrêt sur image
À l'explication

uis

pièce d'interprétation
de l'amour ou d'une
nôtre d'amour?

Observations personnelles sur Guy de Maupassant, *Une vie*

Ce texte me transporte dans un autre monde, un monde où
il n'y a pas toute la horreur de la vraie vie. Il m'appaise,
quand je le lis j'ai l'impression que presque rien ne
peut m'atteindre, car même dans ce monde pour moi il
suffit d'une toute petite chose pour que tout s'écroule.
Quand je lis ce texte il y a la chanson de Céline
Dion "s'il suffisait d'aimer" qui me vient en tête. Ce
poème me donne l'impression de mettre en garde sur
l'amour, avec cette obscurité et ces ombres.

Rien
intellectuellement

Commentaire du texte :

Le poème en prose de Guy de Maupassant, "Une vie" est un (poème) d'amour où il parle d'une jeune fille nommée Jeanne. Mais alors nous demander avec ce poème si l'amour est blanc ou noir ou bien les deux.

intéressant
mais
la mutation
une peu
maladroite

Dans un premier temps l'auteur de ce poème nous montre que l'amour fait sentir des odeurs jusqu'à presque insupportable, mais toutes ces odeurs ne sont pas bonne comme "les saveurs de l'air sué et de la sueur visqueuse des lèvres".
À la fin du poème, il nous montre et nous fait presque partager les sentiments et les sensations de Jeanne comme avec la phrase : "elle sentait courir les frissons d'humains palpiter des espérances insaisissables".

Mais entre ces deux descriptions de l'amour plus ou moins blanc, il y a comme une part d'ombre. Avec ce paragraphe contenant le champ lexical de la noirceur comme "l'obscurité", "le soir", "la nuit", "demi-ténèbres" et "ombres". Avec ce champ lexical Guy de Maupassant nous montre que dans l'amour il y a une part d'ombre, de noirceur et de souffrance.

intéressant

Tout à la fin du poème Guy de Maupassant met : "Et elle se mit à rêver d'amour", c'est un peu une manière pour dire que l'amour n'est ni blanc, ni noir mais plutôt gris et que l'on ne peut pas vivre sans.

est ce vrai tout
le met ?

Deviner

De la posture arrêt sur image
A l'explication
Elève en situation d'échec scolaire
Dans toutes les disciplines
Et en rupture avec l'écrit

I) Impressions personnelles (Une vie, Guy de Maupassant)
Lieu de - -

Dans ce texte Guy de Maupassant me fait voir un magnifique paysage, en ^{me} mettant à la place de Jeanne j'imagine cette endroit si comme elle le dit "au loin la longue surface marée des flots qui semblaient dormir sous les étoiles", les étoiles se reflètent dans l'eau et les petites rafales qui viennent pour apporter les saveurs fortes de l'air salin et de la sève visqueuse des varechs. Quand "la jeune fille s'abandonna au bonheur de respirer" j'imagine son silence qui règne.

fil

intéressant

Guy de Maupassant arrive aussi à m'emporter quand il décrit le monde dit sauvage comme "des bourdonnements d'insectes invisibles effleuraient l'oreille" ou alors "à côté d'un monde sauvage qui se cache le jour et la nuit rate comme s'ils avaient peur de quelque chose le jour. On peut voir comme une joie de vivre et quand "Elle se mit à rêver d'amour" qui le texte s'arrête j ressens cette joie de vivre, l'envie de découvrir la nature.

8

Cet extrait du roman

III | "Une vie" de Guy de Maupassant, évaille (les différents sens de l'être humain.

Il commence par nous immerger dans le paysage de Jeanne qui fait appelle à la rue, "Jeanne regardait [...] sans les étoiles, plus en avance dans le texte plus nos sens sont évaille) Je trouve que la description est faite par étapes, mais tout au long de ce texte la vue et l'imagination sont présente) au

Ensuite on découvre la différentes senteurs évoqués, ici Guy de Maupassant commence par "toutes les senteurs de la terre se répandaient", puis il va se reporter au paysage décrit, pour décrire les odeurs de ce paysage. "Un jasmin gonflé [...] son haleine pénétrante" qui se mêlent à "l'odeur plus légère des feuilles naissantes". Il nous emporte ensuite sur la touche, "Elle sentait courir des fusées surhumaines

au

"De lentes rafales passaient" au l'an fait imaginer le vent qui effleure notre peau mais qui ne nous dérange pas, de plus il apporte les odeurs émises par le paysage.

big

Mais ce n'est pas le seul sens évaille, il fait appelle à l'ouïe si Jeanne va même couper sa respiration pour être dans un silence total, un moment apaisant.

"Des bruissements d'insectes envahissent l'oreille. J'imagine Jeanne perdue dans ses pensées, besoin de changer d'air pour réfléchir pour se rendre compte qu'elle se met à rêver d'amour.

big

constance dans et l'avenir?

De la posture expérientielle
A la paraphrase

extrait de roman
Ce ~~poème~~ me fait penser à un coucher de soleil
sur la plage. cela me rappelle aussi mes vacances
en Espagne où la vie est tranquille et où il
fut beau. Le jasmin me rappelle celui qui
s'agrippe à ma maison. "le sable des chemins détreints"
ne me fait pas oublier les chemins en bord de plage
de l'île de Ré la petite ruyable qui est recouverte
de sable avec ce beau paysage tout autour.
"Molle blancheur de la nuit" me fait repenser à
des souvenirs de longues nuits d'été ou même
à L'has l'on peut se ballader en T-shirt
ou l'on peut manger dehors, invité des amis
soitai. "elle se mit à rêver d'amour" me fait
penser à "Romeo et Juliette" où Juliette attend Romeo
sur son balcon tout en rêvant d'amour.

ou

3/11/15

A la rencontre des autres lecteurs =

Comment pouvez-vous répondre à cette question ?

Pourquoi Jeanne rêve-t-elle d'amour ?

Peut être que Jeanne rêve d'une relation avec une personne qu'elle aime. Elle attend "le prince charmant" comme tout le monde dit-on. Tout le monde rêve de rencontrer son âme-sœur. Elle espère le bonheur. Cette scène me fait penser à "Romeo et Juliette". Quand Juliette attend Romeo sur le balcon. C'est un peu la même chose avec Jeanne qui attend son "Romeo". Il semblait que son cœur s'élargissait plein de murmures. Jeanne se pose beaucoup de questions. C'est un très beau poème sur l'amour digne d'un conte de fée.

De la posture arrêt sur image
Et expérientielle
A l'explication

2^{na} 6

ou

très poétique

I. Réactions personnelles :

Je vois une nuit claire d'été

Une jeune fille qui se laisse bercer par la nature

Beaucoup de végétation, luxuriante

Des oiseaux, des insectes

Une harmonie

Un idylle nocturne

Des scènes : celle de la mer, de la nuit

Un silence apaisant

Des frémissements

Des bruits : des craquements dans des branchages

Des petits cris d'animaux venus du fin fond de la nuit

Une brise légère

des scènes d'été, sur la terrasse, où l'on porte un

gilet fin juste pour ce petit vent frais et où l'on oublie

le temps, où l'on se sent bien, à la lueur d'un

lampion

de sentiment de tous les possibles, qu'on est invincible,

d'être en union avec la nature

Je ressens moi aussi des fourmillements dans le corps après
la lecture du troisième paragraphe.

très
intéressant

III. Commentaire de texte:

Sans ce texte, Proust nous décrit un paysage nocturne idyllique, dominé par la nature, que ce soit la faune ou la flore. Mais dans ce décor, se trouve un personnage, une jeune fille, qui est pleine d'émotions. Et les deux sujets, la jeune fille et le décor, vont se compléter et donner naissance à de nouveaux sentiments.

TBis

Premièrement, ce paysage est la matière première du texte. Le champ lexical et la personnification de la nature montrent que cette dernière est parfaitement dominante et qu'elle enveloppe la jeune fille. De fait que l'on ne parle d'elle que deux fois dans les deux premiers paragraphes donne l'impression qu'elle est presque dépassée par son environnement, qu'elle est perdue dans ce paysage. Le champ lexical de l'odorat nous met à la place de Jeanne, la jeune fille, et nous plonge comme elle dans un décor de parfums et de senteurs.

Cité à l'école

Opis

Ensuite, nous pouvons voir que ce décor a un fort impact sur la jeune fille. Il est dit qu'"une affinité l'unissait à cette pièce vivante", ce qui montre qu'elle est en union avec ce qui l'entoure. Le rapport est fait entre elle et le paysage, "son cœur [...] fourmillant soudain de mille desirs vâdeus, pareils à ces bêtes nocturnes dont le firmement l'entourait". Elle est rattachée à cette nature fourmillante et semble imprégnée de toute cette ambiance. On a l'impression qu'elle fait partie du décor.

Sophie
Amdur
2nd 6

qui

Enfin, cette ~~ombr~~, cette harmonie entre le décor et Jeanne, crée en elle des sentiments nouveaux, comme si le calme de la nuit, de la nature pressaquait en elle une vague d'émotions. Une sorte d'opposition est créée : "dans la molle blancheur de la nuit, elle sentait courir des frissons surhumains, palpiter des espoirs invaisissables, quelque chose comme un souffle de bonheur". À l'extérieur, tout est calme, serein, ce qui a l'air de provoquer un raz de marée d'émotions chez la jeune fille des deux sujets, le paysage et la jeune fille, se complètent l'un l'autre.

qui

Encore un jour

Encore un jour où je t'attends
où je m'accrois et me découvre
au gré de l'hôte intermittent
et des portes que ferme et ouvre
5 le temps en moi passant le temps
Encore un jour encore un ciel
vole un oiseau qui ne sait pas
l'aveugle absence et le noir miel
qui se mûrit dans notre en-bas
10 Encore un jour et son soleil
La mer se déchire à l'avant
mais à l'arrière l'écume veille
et recoud vite l'océan
Un jour perdu joie qui s'envole
15 et qui s'en va sans rien donner
Où est le nord sur ma boussole
Compte sur tes doigts les années
Il faudrait convenir d'un signe
pour s'appeler de vie à mort
20 un mot de passe entre les lignes
un fil lancé de bord à bord
Il faudrait le dire à voix basse
et tu serais entre mes bras
ma bien lointaine ma tant lasse
25 ma très absente et toujours là
Combien de temps nous faudra-t-il
pour retrouver nos jours perdus
comme un parfum qui se faufile
si j'ouvre un livre déjà lu
30 Vent qui me joue vent décevant
partagerons-nous notre mort
ainsi du lit et des draps blancs
où l'autre et l'un glisse un seul corps
À chaque jour suffit sa peine.

Éd. Gallimard.

Claude Roy

Poèmes, 1970

De la posture arrêt sur image
A l'explication
Elève en situation d'échec scolaire
Dans toutes les disciplines
Et en rupture avec l'écrit

Merccredi 29 Mai

Contrôle Français

observation:

ENCORE UN JOUR

I) Vos réactions personnelles

Dans ce texte je pense que Claude Roy parle de sa bien aimée qu'il aime et qu'il aimerait tant revoir. Il y a de la tristesse et de la peine dans ce poème, il est court un chien abattu car il ne voit plus celle qu'il aime. Ce texte me donne des images de sa souffrance de pleurs, de dépressions. Il ne sait plus quoi faire cette femme est sa raison d'exister. La terre tourne mais lui tourne mal car il manque un élément à sa vie. Sans elle pour lui rien ne suffit pour apaiser sa peine, de nombreuses questions se posent. Cela me fait penser à une tonnaie d'un seul coup on lui a pris tout ce qui lui a été cher.

oui je suis d'accord

oui

A Chaque jour suffit sa peine.

III À la rencontre des autres lecteurs

Ce texte met en valeur l'amour et la souffrance, dans ce texte on voit que l'auteur donne ses sentiments, ses idées, ses regrets il veut donner aux gens la raison et y croire en l'ama mais en passant par la souffrance

justifier
vos idées
en reliant
appui

qui
est dans
le texte?

qui
à qui le voyez-vous?

TR
texte

Il parle de son amour en mélancolie c'est - (a) d'ine avec sagesse et simplicité. Il dévoile tout ce qu'il ressent toute les images qu'il voit. Il y a aussi beaucoup de souffrance. Il ne supporte pas de ne plus avoir celle qu'il aime cela lui fait une profonde blessure c'est comme si il manquait une partie de lui-même.

Pour finir, j'évoquerai que c'est un amour noir car il y a le mélange de l'amour et de la souffrance qui sont combinés pour faire un recueil mélancolique dont les aspects qui ressortent sont le chagrin, l'espoir, et de retrouver le bonheur.

De la posture arrêt sur image
Et expérientielle
A l'explication

Quand je lis ce texte j'ai une image - qui me vient celle d'un homme seul dans un champ ou une prairie fleurie, sans rien autour à part de la verdure, un effet de solitude, aussi me vient un effet de pureté, quand je lis je sens une vague de vent venir me souffler sur le visage, un parfum d'air frais. J'entend le vent se faufiler à travers les feuillages des arbres. J'ai une impression de liberté et en même temps la liberté tout seul me sert à rien.

C'est un poème d'amour, un amour absent ou les jours se comptent.

Les rimes et les mètres donnent une impression de régularité de poésie. C'est très agréable à écouter ou à lire.

Impression d'un amour fort et franc ou sans elle l'auteur est triste et s'ennuie.

Impression grâce au rythme créé par les rimes et les mètres d'une régularité comme un cœur qui bat.

Jolie lecture

Et la rencontre des autres lecteurs.

Dans ce texte l'auteur veut nous faire partager son sentiment en nous montrant tout ce qu'il ressent. A travers les mots il nous fait comprendre qu'il ressent beaucoup d'amour sans jamais évoquer ce mot, il nous montre que son amour est naturelle et pur en utilisant le lexique de la nature, il nous montre un aspect de l'amour doux comme le vent quand il nous caresse les joues, avec sa poésie il essaie de nous faire comprendre toutes les sensations qu'il éprouve, qu'elles soit olfactives, visuelles auditives, tactile ou encore gustative, en employant des mots comme: "parfum" "aveugle" "miel" en faisant cela il essaie de nous mettre à sa place pour être au plus proche de ce qu'il ressent.

Dans ce texte il nous fait un éloge du sentiment, jamais de la bien aimée, juste du sentiment pour nous montrer ce qu'est le véritable amour, il nous décrit l'harmonie et la douceur du sentiment, en employant des rimes croisées et des octosyllabes il nous montre que leur amour est rythmé, réglé comme un cœur tambourinant dans une partition. Il touche le lecteur en lui évoquant, montrant un sentiment déjà éprouvé ou qu'il éprouvera un jour si il rencontre l'amour.

Bien au dernier vers qui est détaché et en italique: "A chaque jour suffit sa peine" l'auteur nous fait un "résumé" de poème à travers ce vers on comprend que sans elle l'auteur est triste il s'ennuie sans elle la peine l'envahit. C'est peut être le message du texte.

De la posture arrêt sur image
à l'explication

il.
littéraires
acquiesces

I. À l'écoute de ma lecture

mélancolique et comme un ~~élément menaçant~~
il y a une très grande place aux sens : j'ai l'impression d'entendre
le bruit des portes qui claquent, celui de l'horloge, puis l'océan
qui s'écrase contre les rochers...

ou encore l'impression de sentir les parfums de la mer, et de
voir la beauté du ciel...

~~le tic-tac de l'horloge~~, les pages d'un calendrier qui s'enlèvent,
de plus en plus rapidement sous le regard affolé de l'homme
et un homme qui attend, assis sous un porche, une femme. L'homme
~~regarde sa montre~~, mais il écrit quand même le jour suivant,
même si la femme n'est pas venue.

Joli

qui
c'est moi

III. À la rencontre des autres lecteurs

Claude Roy, dans le poème Encore un jour, extrait du recueil Poésies, nous ~~parle du temps~~ et nous décrit une vie rythmée par des jours qui se ressemblent. Cette lassitude de l'auteur renforce le ~~état monotonie du temps~~, et grâce à de nombreux procédés, celle-ci est mise en avant dans le poème.

D'une part le temps est perçu et décrit comme un élément régulier, organisateur de notre vie, par exemple je peux remarquer les anaphores insistantes de "encore un jour" et encore les rimes croisées, éléments rythmiques à l'aspect dantant et régulier, et les vers en octosyllabes. Tous ces éléments portent à croire qu'il n'y a pas d'échappatoire à cette avancée du temps, que nous sommes condamnés à observer notre vie s'écouler entre nos mains sans avoir eu le temps d'en profiter. Cette régularité sans fin semble laisser le poète, qui la met en avant et l'accentue jusqu'à ce que l'on entende presque, en lisant le poème, le bruit d'une horloge.

Mais la vie est décrite ici aussi comme un élément furib. Je remarque dans ce poème un va et vient, grâce à, par exemple des oxymores "ferme et ouverte" "absente et toujours là". De jour en jour, c'est l'état d'esprit du poète qui change, et les événements qui se passent dans sa vie. Un jour l'auteur va être partagé par la tristesse et le chagrin "joie qui s'enfuit", un jour, perdu dans sa vie "où est le nord sur ma boussole", et un jour heureux "encore un jour et son soleil".

Le temps est aussi un porteur d'attentes et d'espans ici. Dans le poème, Claude Roy explique son attente pour la femme qu'il aime "encore un jour où j't'attends" avec le champ lexical du mangé. Il nous montre son amour déçu, qui lui échappe, tout comme l'homme qui passe. Toutefois, il conserve des espans, bien que plus modestes, car il espère retrouver dans la vie de la femme l'homme

De la posture arrêt sur image
A l'explication

is - PA

tra le texte - de commentaire
améliorées, en intégrant
vous avez. Trouvé aspect
corrigé

Encore un jour
Claude Roy, Poésies, 1970

"Encore un jour" de Claude Roy fait venir en moi pleins d'images, de rêves et de sensations. Le poème me fait ressentir l'attente, l'impatience, le manque qui émeut l'auteur, "encore un jour où je t'attends"; "combien de temps nous faudrait-il pour retrouver nos jours perdus". L'image du temps qui s'écoule, qui passe, se représente en moi comme un coup de vent, un coup dur pour l'auteur, un coup de vent qui ferme puis ouvre les portes, qui déchire la mer. Toutes les images qui me viennent en tête sont nostalgiques, vides, cette absence et les jours qui passent rendent à ce paysage quelque chose de mélancolique, et de froideur. La sensation de nostalgie me vient à l'esprit, cette sensation de "routine", de désespoir domine le poème. Quand je le lis, j'imagine aussi les paysages qu'il nous décrit en faisant abstraction de l'absence et de tous les détails qui cache la beauté de ce paysage et cela me fait rêver. Il me fait ressentir de l'espérance, l'auteur nous donne l'impression que plus rien n'a d'importance pour lui, même la vie, sans celle qu'il attend, qu'il aime. Sa vie est faite d'espérance, les jours qui passent et il ne fait rien à part attendre. Ce qui me rend triste lors de ma lecture car sa vie est basée sur un espoir.

intéressant

23

Le texte est une description de ce que l'on
peut ressentir lorsque l'être ^{que l'on} aimé est parti,
est loin de nous. L'auteur amuse sur l'attente, ce
poème est basé sur l'attente et l'absence qu'il ressent. Il
utilise ^{même} beaucoup de le champ lexical du temps, de
l'absence et de l'attente pour bien nous faire comprendre
qu'attendre l'être qu'on aime chaque jour sans la voir
même est une chose insupportable qui l'empêche même de
vivre. Il utilise des répétitions du mot "encore" pour nous
montrer que son quotidien est identique chaque jour et utilise
des adjectifs qualificatifs qui ~~seus~~ lui permet d'insister
sur le désespoir le manque qu'il ressent.

L'auteur a voulu nous représenter sa douleur de l'absence
dans ce poème car elle l'empêche de vivre donc il ne
peut pas représenter autre chose. ~~Et~~ Ce manque est tellement
fort qu'il rend les beautés de la nature, si riches et
sans beautés. Son quotidien est le même chaque jour ce
qui le rend insupportable, il nous le prouve par "Encore
si j'ouvre un un jour encore un ciel ou encore " encore un jour et son
soleil si l'auteur est complètement perdu ce qu'il nous
illustre avec " vole un oiseau qui ne sait pas " ou " nos
jours perdus ".

Dans ce poème, plus particulièrement à la
troisième strophe il se demande quand la revendra-t-elle
pour retrouver tous les jours qu'ils ont perdus et dans
combien de temps. Mais il se demande surtout s'il la
revendra un jour, si la vie lui offrira un cadeau, si ils
auront la chance d'être à nouveau réunis. Le poème m'a
beaucoup touché et m'a fait comprendre à quel point
l'absence d'un proche peut toucher certaines personnes à tel
point qu'elles ne vivent plus que pour attendre et espérer. Le
poème est très instructif et nous montre que l'amour
peut par dessus tout et que l'amour c'est peut être bon
mais qu'il peut rendre une personne malade, il peut être malade.

le 29/05

"Encore un jour", Claude Roy

Ce poème est harmonieux à la lecture. Le poète évoque une sensation de manque, et il parvient à me la faire ressentir car il a l'air perdu sans cette femme qui semble le guider habituellement.

Je pense que cette femme est peut-être partie à jamais puisque le poète se demande si elle reviendra un jour.

Je vois cet homme qui regarde par la fenêtre à l'extérieur, en attente du moindre signe lui laissant penser qu'elle revient.

J'ai l'impression que l'auteur a écrit ce poème comme un message à la femme qu'il aime pour que celle-ci lui donne le signe d'une date retour. Il ne peut s'empêcher de penser à elle. Il est seul.

Bieu

(D'après moi) la femme que aime le poète l'a quitté et ne reviendra pas.

C'est un poème d'amour dans lequel l'auteur nous décrit la souffrance de son manque.

TB

Cela fait plusieurs jours: il répète plusieurs fois "encore un jour", voir des années ("compte sur les doigts les années") que celui-ci l'attend. Le temps ne cesse de défilé

B

sans que la femme qu'il espère ne revienne: "l'aveugle absence [...] mûrit".

Le poète attend un signe de sa bien-aimée, il croit encore à la complicité qu'il avait auparavant. Il lui adresse ce poème "ma bien lointaine", "ma très absente".

qui

Il semble s'accrocher à leur histoire et ne pas vouloir lâcher prise plutôt que d'accepter la deux réalité: "tu serais entre mes bras".

L'auteur voit même son futur avec elle: "combien de temps nous faudra-t-il pour retrouver nos jours perdus".

Mais il est bien trop tard pour qu'elle revienne, l'auteur attend déjà depuis très longtemps et cette femme ne reviendra pas, elle est passée à autre chose.

L'auteur continuera à l'attendre dans sa peine: "A chaque jour suffit sa peine".

Bien

vous avez pu

voir que ce poème est un poème de l'attente

l'auteur exprime sa

De la posture interprétative
Au commentaire

Impressions personnelles: "Encore un jour" Claude Ray.
Ce texte représente pour moi un pêcheur ou un
voyageur qui s'est perdu en mer. On ne sait pas quand
cela s'est passé parce qu'il est juste dit "encore un
jour". Il s'adresse à la femme qu'il aime,
je pense qu'il la laisse seule depuis toutes ces années.
On voit qu'il essaye de communiquer avec elle mais
ça ne marche pas.
Il y a une morale qui pourrait signifier que plus le
temps passe et plus il est difficile de retourner à
son point initial.

Avec un traitant

êtes-vous sûr qu'il est parti ?

Interprétations:

L'auteur nous fait partager le voyage de cet homme parti il y a plusieurs années. Ici, il cherche à créer une atmosphère étrange. Il cherche à montrer que l'homme a "grandi". Il emploie des citations comme "je m'accrois", "le temps en moi passant le temps". On ne sait pas depuis quand il grandit et depuis quand il est parti. L'homme est perdu en mer "Où est le monde sur ma brasseole". L'homme s'adresse à quelqu'un, il dit: "Compte sur tes doigts les années". On ignore qui est cette personne mais on voit qu'il essaye de communiquer avec comme on le voit dans "Il faudrait convenir d'un signe pour s'appeler de vie et mort", "un mot de passe entre les lignes". Il ne veut pas que le lecteur fasse partie de cette confidentialité: "Il faudrait le dire à voix basse". Cela crée un effet de mystère.

M'a-t-il
pas une
image ?

qui

L'auteur nous révèle que cette personne est une femme. Cette femme est pour l'homme, la femme aimée qu'il a laissée depuis tout ce temps. L'homme se demande quand ils se retrouveront: "Combien de temps nous faudra-t-il pour retrouver nos jours perdus". Cela produit un désespoir chez le lecteur et il est compatissant. Mais l'homme pense à autre chose, il se demande s'il arrivera à temps pour que lui et la femme puissent continuer à vivre et mourir ensemble, il dit "Partageons-nous notre mort..." C'est une course contre le temps et les éléments de la nature.

fin

On ne sait pas si ils se sont retrouvés mais nous avons une sorte de morale faite par Claude Roy. Cette morale "À chaque jour suffit sa peine" pourrait signifier que plus on s'éloigne de l'être aimé et plus il est difficile de retrouver sa vie car son son m'a pas beaucoup de temps

fin

De la posture interprétative
Au commentaire

(PI)

Impressions personnelles

Encore un jour

peut-être aussi
une image

Ce poème est un poème d'amour entre un homme et une femme. L'homme doit être un marin "La mer se décline à l'avant" (l. 11) "mais à l'arrière l'écume veille" (l. 12)

On dirait qu'il a été forcé de partir ou que la situation où lui plaît pas "Combien de temps nous faudra-t-il pour retrouver nos jours perdus" (l. 26, 27). Sa femme lui manque terriblement, plus les jours passent plus sa joie

s'exrompte "Un jour perdu joie qui s'envole et qui s'en va sans rien donner". (l. 14, 15)

Il évoque le fait qu'il ne sait pas où il va et reviendra dans encore quelques années

"Où est le nord sur ma boussole
Compte sur tes doigts les années" (l. 16, 17)

Cela me fait penser à un marin qui part à la guerre laissant sa femme et ses proches, cela

intéressant

intéressant

III / À la rencontre des autres lecteurs

bon

Le poème pour moi reflète parfaitement l'amour entre un homme et une femme séparés par la guerre. pourquoi la guerre?

- La femme lui manque, avec l'adverbe "encore" on peut penser que les jours passent, une certaine lassitude apparaît, l'homme m'a l'air blasé se ne pas la voir, il a envi de rentrer.

oui

Quels autres éléments évoquent le temps qui passe?

- L'homme m'a que peut d'espoir de la retrouver promptement = "Compte sur tes doigts les années"

Il sait qu'il ne va pas la voir et essaie de lui faire comprendre mais la rassure tout de même avec des mots doux.

"ma très absente et toujours là"

oui

- Je comprends que l'homme veut dire "un mot de passe entre les lignes" pour la retrouver. Il utilise le conditionnel expliquant ce qu'il faudrait faire

"Il faudrait le dire à voix basse"

"Et tu serais entre mes bras"

Les lignes désignant pour moi les lignes de guerre, les frontières, qui peut-être

J'en conclus donc que même si deux personnes sont très éloignées et ne se parlent pas, de part des lettres elles gardent tout de même les sentiments inébranlables.

Le poème nous donne une leçon de vie.

(On sent des lettres)

De la posture expérientielle
A la paraphrase

2de composition IL
di-é analyse
thorax

100

impressions personnelles:

texte: Encore un jour

"Encore un jour où je t'attends" me fait penser à
la chanson de Jacques Brel "Madeleine"

Bien

les lignes 10 à 13 me rappellent les paysages océaniques
bretons où les vagues se fracassent sur les falaises
c'est là que vit mon grand-père.

Bien

les lignes 18/19/20 et 22 me font penser aux jeux d'impair
que je pratiquais avec ma sœur en forêt (mort de
passe pour une cabane)

"A chaque jour suffit sa peine" me fait penser à
"La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur"
ce sont tl deux des phrases parfaites qui il suffit d'être

joli

(PE)

Commentaire ^{essence?}

Dans son écrit, l'auteur ressent toutes les émotions: qu'il a pu ou qu'il peut ressentir, grâce ou à cause de cette femme dont il parle tout au long de ce poème. Je ressent plus-tôt des émotions tristes mais des souvenirs communs et joyeux sont quand même présent dans ce texte.

Oui

Cette tristesse est due au départ de sa bien-aimée avec laquelle il avait partagé des souvenirs comme nous fait remarquer la comparaison au souvenir "un parfum qui se fofifle si j'ouvre un livre de pa lu". Son absence crée un vide chez l'auteur qui se trouve maintenant perdu "J'ai est le nord sur ma boussole", l'assonance en "ant, ant" "vent décevant", cette aventure a été aussi rapide qu'un coup de vent mais elle fut décevante.

peut-être
ou bien
la mort?

L'auteur espère en vain le retour de celle qui le permettait de se comprendre lui-même "je me découvre". Il aimerait changer le cours du temps et ne plus être à la merci de l'hôte intermittent (qui ne l'accepte que quelques fois). Chaque jour est pour lui une éternité, un infini comme ce texte n'est pas fini, clôturé par la ponctuation. La seule marque de ponctuation est un point qui est à la fin de la phrase en italique qui est un concentré de tout le désespoir de l'écrivain.

oui

De la posture expérientielle
A la paraphrase

j'ai entendu

Je pense que ce texte a été écrit pour quelqu'un qui était chère à l'auteur. J'ai l'impression que cet auteur est triste, déçu, perdu et n'a la fois qu'il espère pouvoir retrouver cette personne. Ce poème me fait penser à une de mes histoires sentimentales, où j'étais complètement dans l'espérance de le retrouver et que tout soit comme avant. Je pense que cela fait déjà un petit moment qu'il l'attend, que les jours passent sans qu'il soit à ses côtés. Je sens qu'il a vraiment besoin d'elle, que sans elle il a du mal à avancer, mais que dans un sens elle lui apprend des choses sur la vie sentimentale et qu'il découvre des choses en lui grâce à elle. Encore une fois ici, ça me fait penser à certains moments de mon passé. Je ressens aussi beaucoup de souffrance pour l'auteur qui vit un chagrin amoureux.

je

Commentaire du texte

Claude Ray est-il vraiment amoureux de cette femme ?

Comment e Ray nous montre-t-il son amour ?

Nous allons parler ici de la façon dont Ray veut nous faire comprendre ce qu'il ressent pour cette personne. Nous allons voir les différents procédés d'écriture qu'il emploie et de quelle manière il vit cette histoire.

Amorcez plutôt une idée → la Tendance

Tout d'abord on peut remarquer qu'il y a une assonance en S au niveau du deuxième paragraphe. On le constate grâce à : "baissez", "signe", "passe"... Cela donne de la douceur au poème, il donne l'impression de vouloir la câliner, de passer des moments intenses avec elle.

De plus grâce à l'écriture du texte, la façon dont - il est écrit on peut comprendre que cette histoire sentimentale est très difficile à vivre pour l'auteur. On sent que cela lui déchire le cœur mais que grâce à elle il arrive à tenir. On peut donc penser que l'auteur est vraiment très attaché à cette personne et qu'il aimerait faire sa vie à ses côtés : "partagerons-nous notre mort".

Pour finir ce texte nous fais réfléchir sur certains actes de sa vie et nous apprend en quelques sorte certaines choses sur la vie

De la posture expérientielle
A la paraphrase et à l'évasion

Impression personnelle

Texte = Encore un jour (poème)

Le texte est adressé à une personne en présence,
je pense une femme, j'ai l'impression que
le paysage est au bord de la mer. Je revais
des vacances que j'ai passés avec ma famille au
bord de la mer.

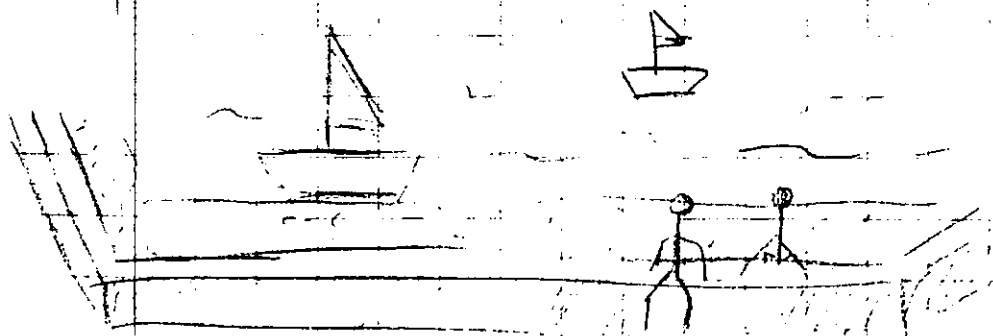
Bien
parti--

J'ai l'impression de me trouver en Corse, car on
parle souvent la bas, et plusieurs citation me
le rappelle comme "la mer se dehine à l'avant"
ou "à l'arrière l'écume veille".

Dans ma tête je me trouve au port de Bonifacio.
Je trouve ce texte à la fois triste et gai, triste
car il me rappelle mes vacances mais gai car
c'est un paysage magnifique avec des mouette
qui survole la ville. Je revais le petit merret
en face de la mer car l'on s'assoit ^{aut} tout le
temps.

PE

Avis jeli



Redaction: Commentaires de texte

J'ai choisi de décrire l'aspect romantique du texte sous forme de deux parties, tout d'abord l'amour qu'il lui porte puis l'endroit, le paysage caractéristique.

L'auteur décrit la femme et on a vraiment l'impression qu'il veut la retrouver. Car le texte montre que la femme est loin de lui, de la p. 23 à 25. De plus l'auteur utilise des images, ce qui montre qu'il a du passer du temps à chercher les images pour écrire ce poème dédié à cette femme. La femme des images produit pour moi un effet de mystère ce qui est plutôt romantique. De plus l'auteur utilise des métaphores pour embellir le texte donc tout cela prouve l'amour porté à la femme.

Le paysage ici décrit, est pour moi un paysage paradisiaque, au bord de la mer, sur une terrasse d'un restaurant exposé au soleil. Le paysage décrit est donc un endroit plutôt romantique pour un couple, c'est une situation de vacances. Peut être que l'auteur veut emmener la femme à cet endroit au cours qu'il a passé des moments en ce lieu mais que c'est maintenant fini. Quoi qu'il en soit, la description du paysage est magnifique et là encore c'est une preuve d'amour de la part de l'auteur.

ANNEXE 1-C Ecrits d'élèves : L'appropriation de l'œuvre dans l'après-coup de la lecture. Ecrits consécutifs à la lecture et à l'étude du *Père Goriot* (présentés selon l'analyse proposée dans la thèse).

Thèse : troisième partie, chapitre I

1- Appropriation en échec

Subjectivité qui se dérobe, élève comme absent de son travail. Roman lu avec difficulté.

Pas de scène de lecture ou bien une scène de lecture détournée.

Absence de choix d'une signification du texte. Impossibilité à relier énonciation fictive et remémoration du roman. Roman = résumé. Parfois qualités d'écriture, mais la plupart du temps difficultés d'expression. Des échos du cours. Posture du texte tâche dominante.

2- Appropriation possible

Subjectivité très présente. Roman méconnu, mais saisie virtuelle du roman, élève héritier potentiel.

Invention d'une scène de lecture. Construction du devoir autour d'une scène étudiée en classe, scène souvent citée et investie subjectivement.

Plaisir dans l'écriture du récit fictif. Posture du texte tremplin dominante.

3- Appropriation contemplative à dominante affective.

Contemplant leur lecture/ se contemplent dans leur lecture

Nombreux indices de l'activité fictionnalisante, présentés de façon brute.

Egrainent impressions de lectures et les présentent dans l'ordre de leur découverte.

Citent le texte. Ne choisissent pas de signification. Déroulent leurs souvenirs. La posture du texte action domine : un rapport affectif au texte.

4- Appropriation contemplative en chantier

Contemplant leur lecture/ se contemplent dans leur lecture

Nombreux indices de l'activité fictionnalisante, présentés de façon brute.

Egrainent impressions de lectures et les présentent dans l'ordre de leur découverte.

Citent le texte. Ne choisissent pas de signification, en proposent plusieurs.

Adoptent plusieurs postures de lecture. L'écrit manque d'unité. De nombreuses ruptures ou scories.

5- Appropriation contemplative unifiée

Contemplant leur lecture/ se contemplent dans leur lecture.

Nombreux indices de l'activité fictionnalisante, présentés avec une grande précision.

Egrainent impressions de lectures et les présentent dans l'ordre de leur découverte.

Citent le texte. Ne choisissent pas de signification, en proposent plusieurs. Adoptent plusieurs postures de lecture.

L'écrit présente une vision unifiée, il est lisse, sans scorie, il tend parfois vers l'essai et se tourne vers autrui.

6- Appropriation créative éclair

S'emparent d'une problématique importante du roman. Activité fictionnalisante lissée dans récit cadre.

Fréquents emprunts au texte balzacien : images, motifs, expressions.

La connaissance de l'intégralité du roman n'est pas toujours certaine.

Priorité au récit d'invention qui concrétise la rencontre avec l'une des significations du roman.

7- Appropriation créative vampirique

S'emparent d'une problématique / d'une signification importante du roman.

Réécrivent le texte balzacien, le fondent à leur création.

Activité fictionnalisante lissée dans le récit cadre, transformée en rêverie absolue.

Empruntent la structure du texte et empruntent de nombreux motifs, des images, des mots. Jouent avec le texte.

Excellente connaissance du roman. Tournés vers leur création intérieure.

8- Appropriation créative partagée

S'emparent d'une problématique / d'une signification importante du roman.

Réécrivent le texte balzacien, le fondent à leur création.

Activité fictionnalisante lissée dans récit cadre, transformée en rêverie absolue. Partagent aussi leur connaissance du texte balzacien. Envers et endroit de l'appropriation

1- Appropriation en échec
Sujet 1

Marion

in compte. Accrochez-vous!

C'est l'histoire d'une jeune femme, de 25 ans, qui s'appelle Emilia. Elle habite en Province dans le village familial. Par contre, son petit-copain, lui, habite à Paris. Il se nomme Arthur et, il est issu d'une famille assez noble. Et puis un jour, il demande à Emilia de l'épouser, ce qui implique donc, de vivre à Paris. Emilia, se trouve maintenant, dans un dilemme: ou elle reste vivre dans son petit village de Province, avec sa famille ou alors, elle se lance dans la terrible aventure de vivre à Paris.

lit.

À ce moment précis, la jeune femme est assise, seule à une table, sur la terrasse d'un petit café de Province. Tout en regardant les joueurs de boules, elle pense, puis se ravait un train de lire ce roman... Ce roman, c'est le Père Goriot de Balzac, un livre, qu'Emilia a étudié, sept ans auparavant. Elle se souvient, que Balzac décrit et parle beaucoup de Paris dans cette œuvre. Puis, elle en conclut, que ce roman, pourrait peut-être l'aider à prendre une décision...

Elle essaie donc, tant bien que mal, de se souvenir de cette lecture. Une lecture qui lui avait été dur à lire. Mais dont elle se souviendra toujours, car, ce roman l'a marquée.

Un adjectif utilisé par Balzac, pour décrire la ville de Paris, a particulièrement marqué Emilia.

Cet adjectif est "monstrueux". Ce mot l'a marquée car il exprime quelque chose de très fort, juste pour une ville. Ce qui signifie que Paris, n'est pas vraiment un lieu sympathique.

Tout au long de ce roman nous pouvons aussi apprendre beaucoup d'autres choses sur Paris, Emilia s'en souvient. Comme par exemple, qu'il y a des quartiers poivre et des quartiers riches. Le quartier où loge la pension Vauquar est un quartier poivre. Contrairement à celui où loge Mme de Bausant qui est un quartier riches. Le quartier où l'on se trouve dépend de notre fortune et Emilia n'est pas très riche. Paris est aussi une ville très peuple. (On l'on peut croiser des individus comme Vautrin). On y croise toutes sortes de personnes, avec toutes sortes de caractères (que d'après les savants qui avaient influencé Balzac, on pouvait deviner à la taille de crâne ou tout simplement au regard.)

Paris est un mystère et chaque habitant aussi.

Puis, elle raporte brièvement à l'apprentissage d'Eugène de Restignac, à tout ce qu'elle a compris

qui a voulu dire Balzac?

vide ellipse?

est retourné de sa lecture et de l'étude de ce roman (...) Paris est quasi même une belle ville, mais d'un autre côté, c'est une ville sauvage. Et puis en Province Emilia ^(a) sa famille mais d'un autre côté, Arthur lui manque... Il faut aussi qu'elle retrouve un travail, car à Paris sans argent, on ne survit pas. Mais d'un autre côté, on est mieux payé à Paris... C'est une décision bien difficile à prendre, qui se passa à elle. D'un seul coup elle sortit de ses pensées, car elle entendit un klaxon. C'est celui d'Arthur. Et là, il lui posa la question: «Alors, veux-tu vivre avec moi?» d'un ton très touchant. Et Emelia lui dit: «Oui, je veux vivre avec toi, mais pas à Paris...» Pour finir, Arthur épousa Emelia et ils habitaient en Corse. (Ou chacun avaient un métier qui lui plaisait et de quoi largement bien vivre.) Malgré tout Emelia n'oubliera jamais quel ville monstrueuse est Paris, pour y avoir vécu un an avant d'avoir déménagé en Corse. Et oui! Arthur voulait quand même qu'Emelia essaie malgré elle. Mais tout se c'est du passé! Maintenant, ils sont très heureux!

Cher livre de moi à Paris

1- Appropriation en échec
Sujet 1

Lawie

UNE JEUNE FEMME JETTE MALERCAITROSENNE ENCONTRE
ORS QU'ELLE EST DANS UNE PHASE IMPORTANTE DE SES
ÉTUDES SONT TRÈS IMPORTANTES.

UN PÈRE SE PROPOSE À ELLE ; PRIVILEGIER SES ÉTUDES
POUR ÊTRE D'AVANT UN MEILLEUR AVENIR QU'ORS PERIODI-
QUE D'AVANT DE D'ÉDUCATION DE SON PÈRE JOUR EN SACH-
ANT QUE SI ELLE ARRÊTE SES ÉTUDES, ELLE COURRA FAIRE
DES BONS TRAVAIS PAR SE PAR SOI OU ENCORE DES DÉMARCHES
OU AUTRES MAIS ELLE SAIT QUE C'EST APPARTIEN BEAUCOUP
D'ENNUI, PAR VOIE DE SON AMOUR POUR C'EST QU'ELLE
COURRA FAIRE DANS LES MOIS DE LA JUSTICE NE POURRANT
D'ÊTRE DANS LE CHOI.

UN SOIR, SON PÈRE ÉTANT DANS LE CIEU ELLE S'ACQUERIT
DE L'HISTOIRE DU ROMAN DU PÈRE ÉCRIT, DE FAIRE QUE LUI
ROMAN ~~de~~ ÉCRIT DE SOUVENIRS D'AVANT QU'IL Y A TRÈS
PEU DE JOURS ELLE SE REND COMPTE QU'UN PERSONNAGE ÉTANT
DE CE ROMAN ÉTAIT UNE D'ÉTAT TRÈS COMPLEXE QUI
CORRESPONDANT À ELLE SE REND COMPTE COMME HISTOIRE ET NOUS
RAVIT : " JE NE SAUVAIS DE TOUTES LES PERSONNAGES QUI
C'EST LA PARTIE DE CE ROMAN.

dite ma

mal dit !!

de son
enfant

elle se
divert

attention
aux
coniques.

Pas de s'âme de lecture
Nupture énomad.

Sommaire
liste des personnages.

Il y avait VUO NICHONNOU, VICTORINO TAILLEFER, NODINO
COLLETTA, MONSIEUR POIDE, VALENTIN, EUGENE DE RASIGNAC
qui est celui qui ne correspond pas au Père SERRIEUR
et d'autres.

illisible

EUO se RENDE de VALENTIN un homme d'une influence
supérieure, d'EUGENE DE RASIGNAC, fils d'une famille très
cristé venant faire des études de droit.

DU PÈRE SERRIEUR ayant deux filles se nomment ANASTASIA et
DELPHINE sœur. L'air de cet homme a fait fortune
mais ayant consacré tout son bonheur et son argent
à ses deux filles il ne lui reste presque rien, qui
cet homme a été très généreux vers son frère et ses
filles en ce que plusieurs fois il leur a fait
d'être rendus.

qui x

RASIGNAC tombe amoureux de DELPHINE comme
elle aime de son enfant mais comme elle, sœur
de son frère, DELPHINE est mariée.

EUO nous raconte ensuite que VALENTIN aurait voulu
influencer EUGENE dans ces études pour s'enrichir.
Sous l'influence d'ARISTIDE DE L'ARCADE mais
contre toutes attentes RASIGNAC refuse de rentrer dans
ces "impératives" concernant VALENTIN qui laisse tout de
même au jeune homme pour réfléchir.

forme
vulgaire

EUO nous apprendra aussi qu'une vraie amitié s'installe
entre deux hommes : le Père SERRIEUR et EUGENE
DE RASIGNAC, RASIGNAC devenant le fils d'adoption de
ce beau DELPHINE au grand bonheur du Père SERRIEUR.
Les personnages partent les uns après les autres
après différentes épreuves comme l'arrestation de
VALENTIN qui était un échantillon du bien et qui était
sur nommé "FRONTO LA MORT".

Le père Geruse était ravi. Les nombreuses lettres de ses
filles se disputant devant celle-ci ont été lue d'un
matin. Il est très affectueux d'après Eugène de
Rastignac le père Geruse s'affaiblit de plus en plus, il
se mourait d'elle.

Il aimerait voir ses filles pour
des dernières fois, mais comme il n'y portait qu'une
une quelconque attention celles-ci devaient être
non obéissantes.

Seul Rastignac est allé chez les derniers moments
de ce homme Eugène s'occupe des derniers instants
et de son enterrement.

Rastignac est un sentiment de tristesse, il ne peut

* ~~car~~ ~~car~~ sa dernière lettre de ce jeune homme, cette lettre
exprime par des saintes émotions d'un cœur pur.

Il regarda cette lettre "Paris" ce lieu qui il avait
voulu pénétrer, cette société si compliquée et complexe.
xo.

"Vous voyez se débattre vie de jeune homme, que
ne correspond, ces deux difficultés de ces deux
relig, je ne puis pour rien au monde que ces choses
de se faire arriver à moi ou non entendre."

C'est en répondant à ce livre qu'elle prit la
décision de quitter son ~~part~~ et de lui donner
une si grande rôle avec certes quelques limites, et
continuer ses études.

fin

pas de
chix

Kevin

1- Appropriation en échec
Sujet 1

pour réfléchir sur les significations.

Attention au sujet = quel est le choix du jeune

Jim McDermott était un jeune homme de 23 ans
 Il était étudiant, pour devenir plus tard
 astrophysicien. Sa famille avait été tuée dans
 un accident d'avion, ils ont survécu depuis
 3 ans mais ils n'étaient plus. Un jour en
 allant en cours perdit dans ses pensées il
 trouva une jeune femme. Jim s'excusa
 aussitôt et l'aide à ramasser ses livres et
 il y trouva le Père Goriot. Il se souvint
 l'avoir lu en 8ème année de lycée, et il
 se souvint aussi d'avoir un choix à faire
 concernant sa vie future, poursuivre son
 rêve devenir astrophysicien ou le vivre de
 jour le jour adopter la vie de bohème vagabond
 de place en place. Oui, Jim s'était posé un
 jour cette question pour quoi entrer dans la
 société ou pourquoi pas la fuir. Pendant tout
 son cours il pensait au Père Goriot,
 à Eugène de Rastignac qui lui aussi avait une
 un choix à faire. Le Père Goriot avait trop
 aimé ses filles il avait donné jusqu'à
 sa vie pour qu'elles soient heureuses et elles,

astrophysicien

ou lequel?

famille

elles en croient ^{jam} rien à fuir de leur pauvre
père, qui leur avaient tout donné jusqu'à
son dernier sou, il a ouvert les yeux
trop tard sur ses filles. Sa, et Vaubrun, se
dit Jun cet ancien forçat échappé de France,
et qui est en quelque sorte le Banquier de ses
complices les autres bandits de France. Vaubrun
proposa à Eugène un arrangement que ce
dernier refusa mais hésita tout de même,
cet arrangement était que Victorine une jeune
femme issue d'une riche famille française
par son père car il croyait avoir ~~été~~
trahie par sa femme, et le père ayant gardé
son fils unique, Vaubrun se proposa de faire
tuer le frère de Victorine en duel, pour que
celle-ci hérite de la fortune de son père
et Eugène se mariait ^{avec} elle. Le frère de
Victorine fut tué en duel, donc le plan
de Vaubrun marcha à peu près bien sauf que
Eugène refusa de se marier à Victorine,
et cette dernière partit le jour même pour
son nouveau ~~chez~~ ^{chez} ~~chez~~. Vaubrun fut repris
grâce à Madame Richemont. Eugène tomba
amoureux d'une femme à son premier bal
nommée Madame de Reisheu mais il allait
l'oublier car quand il se rendait chez cette
Dame et lui prononça le nom de son père
il fut définitivement écarté de chez elle. Mais
nonobstant trois ans après grâce à Madame de
Bourmont, Delphine la dernière fille du
père Corot et il en tombe très amoureux.

Résumé

Madame De Bauseant cousine de Eugène, a pour
amant le comte d'Alçada Pimato que l'abandonne
pour une autre femme, Madame de Bauseant part
en Normandie. Eugène qui manque d'argent s'en
reut beaucoup de ne pas en avoir et suit le
conseil de sa cousine, il trouve refuge dans le
cœur de Delphine mais que n'a malheureusement
pas d'argent car son mari ~~est~~ tout pour
sa maîtresse. Le père Goriot et Eugène deviennent
amis et ce dernier raconte au père Goriot
tout ce qu'il veut s'approcher de ses filles.
Goriot et Delphine aménagent un appartement
pour Eugène, ~~du~~ le vieillard dormira à l'étage
du dessus. ~~Goriot~~ ~~meurt~~ seul sans ses
filles il y avait à son côté Rastignac et
Blanchon. Eugène ne comprend pas que les
filles du père Goriot ne sont venues le
voir, il ne les voit à dimanche que sa.
Seule Madame de Rênou sera venue le voir
mais trop tard.

J'im comprend alors que il ne peut pas abandonner
son père il deviendrait abandonné.

quel est le rapport avec le roman?

1- Appropriation en échec
Sujet 2

Max !

Max

Maxence est un jeune homme de 17 ans. Il aime les gens, son entourage, ses amis. Il a toujours aimé sa mais depuis un petit moment, il trouve sa absurde et stupide. Il a beaucoup d'ennui à cause de cela. Il se souvient alors d'un livre qu'il a étudié il y a deux ans, en classe de seconde. Il se souvient de chaques passages. Dont un, qui pourrait l'aider dans sa décision. Continuer ou arrêter d'aimer ? Il se dit qu'il ne pourrait pas faire sa de souvie.

hum. Il avait dévoré cette ouvrage L'histoire et l'écriture. Il avait capturé dès le début. Il avait beaucoup apprécié le personnage d'Eugène ainsi que celui du Père Gaviot. Il trouvera la réponse au problème, il en est certain. Mais il préfère tout de même le feuilletter une dernière fois.

Travail d'écriture : Inventez
est transformée par la lectur

Bonjour, je m'appelle n° 16, je suis un habitant
du District 9, on est actuellement en 3025
(on m'a demandé de me présenter et de dire
la date). Je fais parti du programme d'expérience
"PG-3025", j'ai subi de nombreux tests, j'ai été
préparé pour cette expérience.

Parlons un peu de cette dernière, si je suis en
état de vous parler actuellement, c'est que les
séquelles ne sont pas si affligeantes.

Cette expérience consiste donc à lire "Le Père Goriot"
d'Honoré de Balzac, paru en librairie en 1835.

Ce périple a duré 4 mois, ce fut très long,
penible mais l'on m'avait prévenu.

J'ai entendu dire qu'avant, vers les années
2000, on faisait ce genre de choses, mais le pire,
c'est que certains, (je dis bien certains) le faisaient
avec plaisir.

Voilà que je suis encore en état de vous parler,
je vais vous raconter comment nous autres, hommes
des temps 3000 nous voyons leur mode de vie.
Je ne vais me permettre de juger leur technologie
etc... car (si ils) voyaient notre monde ils se drait la
même chose que nous ; "pathétique".

Quand on commence à lire ce livre, la description
de leur habitation nous accueille ils parlent avec
un langage très peu compréhensible.

de qui ?

Amz droit

mal dit

Leur habitations sont très mal entretenues c'est ce que j'en ai retenu, ensuite un peu plus tard dans les descriptions, voilà la description de la ville "Paris" c'est une ville ancienne, avec de la végétation autour, et dedans!

pourquoi? Lire ce livre m'a appris à quel point les relations entre humains sont importantes.

J'ai aussi appris ce qu'était "l'argent" une chose qui se transmet de père en fille (dans le livre) c'est aussi quelque chose qui peut se donner, de personnes entre personnes.

Les gens de ce monde (livre) sont égoïste et se battent pour avoir la même place, celle du premier, que ce soit avec l'argent aussi avec la réputation.

—
man —

1- Appropriation en échec
Sujet 2

elle dans laquelle la vie d'un personnage
Goriot.

Mélima

Malade

occupait

Jolie description

Un samedi, dans cette grande maison presque sans vie, remplie d'un canapé moelleux toujours très propre et de fleurs toujours fleuries, entourait d'un jardin toujours bien entretenu, vivait ici ma grand-mère et son petit chien, Dixy, qu'elle aimait beaucoup, elle l'aimait tellement qu'elle s'en occupait comme si c'était le petit homme de la maison. Elle avait cinq enfants, dont Jean Marc, Christophe, Patrice, Xavier et ma maman. Maman n'était pas très grande, elle avait quelques rides en trop, elle avait les cheveux bruns, les yeux marron, un petit nez en pointe et une bouche assez jolie, elle portait aussi des lunettes. Elle mettait souvent des pantalons noirs fluide et fin, avec un petit maillot bleu marine recouvert d'un gilet noir. Elle aimait beaucoup ses petits enfants, et moi j'étais la chouchoute.

Je suis arrivé(e) chez elle vers 16h pour le goûter, car elle avait fait un gâteau. On parlait de tout et de rien, quand on est venu à parler du lycée. Elle m'a demandé si ma première semaine s'était bien passée et si je m'avait pas trop de devoirs. Je lui ai dit que je devais lire un livre et que c'était dur de se lever tout les matins.

- Tu as aimé ce livre? demanda mamie?
- Non, pas vraiment, c'était long et dur à lire.
- Quel était ce livre?

- Le Père Goriot, lui dis-je.

- ~~Rapporte~~ le moi demain, je vais le lire.

Rapporté

Le lendemain je lui ai rapporté le livre et je suis revenue une semaine plus tard.

Elle me dit qu'elle aimait bien le livre et que madame Vouquet l'avait choquée. Elle ne voulait pas devenir comme elle et elle avait peur d'y devenir. Elle décida de maigrir, de faire un régime et d'aller marcher plus souvent.

Peu de temps après, ma mère reçut un coup de téléphone de l'hôpital comme quoi ma grand mère était là-bas. Nous sommes donc allés à l'hôpital en urgence, elle était malade quand nous sommes arrivés dans sa chambre elle était allongée dans son lit, toute maigre ! J'avais vraiment très peur pour elle. C'était un jour horrible pour moi. Elle est rentrée quelque mois plus tard, elle remangé normalement. Elle c'est rendu compte que la vie était courte pour être parfaite. Elle décida de devenir plus proche de ses enfants pour en profiter le plus possible mais dans l'objectif être trop proche pour ne pas faire comme le Père Goriot.

2. Appropriation possible
Sujet 1

Nicolas

md
Tel un navire entre deux ports, je suis confronté à un choix si important soit-il sur mon avenir. En effet, moi, Eric de R. doit décider s'il préfère l'argent à l'amour, s'il préfère vivre dans le bonheur ou dans le luxe, l'argent se faisant rare dans ces temps, ton père m'a tenu un discours semblable. "Epouse cette Mlle Victoire, elle a une si belle bourse d'héritage. Dans quelques temps, son père décèdera d'une manière bien mystérieuse puis les deniers te tomberont dessus." Mais un choix ne serait pas un choix s'il n'y avait pas un second parti. Ainsi, mon cœur est attiré par cette si jolie aux cheveux d'or et aux yeux de lumière. Celle qui répond au doux nom d'Amandine m'a conquis par sa bonté et sa ~~beauté~~ ^(beauté). Malgré ^{ce} bien qu'elle ne roule pas sur l'or, elle a figé mon cœur pour le reste de l'éternité. C'est dans de pareilles conditions qu'est troubé ma réflexion.

bn!
Ce fut quelques jours plus tard que je repensai à un livre du XVIII^e siècle où un jeune homme est confronté à une situation semblable à la mienne. Quel était le roman en question? Le Père Moriot?

Séance de lecture humanistique

Le Père Goriot ? Ça y est, ça me revient. Le Père Goriot d'Honoré de Balzac. Splendide chef d'œuvre sur lequel j'ai passé plusieurs heures ne serait-ce qu'à lire les vingt premières pages de ce livre. Par miracle, nous avons fait le résumé de ce livre aux propriétés soporifiques dans notre cours de français. Cette étude dirigée par Mme Shauky Milcent doit se trouver quelque part, dans un placard. C'est ainsi que je me suis mis à retourner les meubles de la maison qui m'avaient aidés à cacher ce bouquin, qui fut il y a quelques années un problème et qui devient aujourd'hui une solution. Après quelques jours d'intenses recherches, mes cours de français furent retrouvés. Enfin que la mort é... Je relis ce qu'il me reste. Eugène, étudiant en droit, se retrouve dans une pension, la Pension Vauquer aux habitants mystérieux. Parmi eux, le Père Goriot, a donné toute la fortune qu'il possède à ses filles, celle-ci l'ont reniée, et l'autre, ex-Bagnard trouve la société horrible, il faut manger les autres comme des araignées dans un pot. Eugène un horrible discours à Eugène où il propose un pacte diabolique à Eugène: il lui suffit d'épouser Victorine, déshéritée par son père pour son frère, l'autre va tuer le frère pour qu'Eugène ramasse l'argent contre une petite rémunération, tandis qu'il aime Mme de Restaud, la... Plus rien, mes cours s'arrêtent ici. Je n'ai plus

ms
duale

Citations

↳ non

qu'a rejointe Culbura, acheter l'oeuvre et la
relire afin de trouver la solution à mon
énigme :

--- Mme de Restaud la fille de P. Goriob, il
va suivre la voix de son cœur et épouser Mme
de Restaud tandis que Vautrain se fera arrêter
La P. Goriob leur offrira un appartement
avant de mourir quelques temps plus tard.
Seul sur son lit de mort, il n'y avait qu'Eugène
qui entendra ses dernières paroles...

Eugène a suivi son cœur, il n'a pas
vécu dans le bonheur : il a perdu un être
cher et son épouse n'aura même pas
été à l'enterrement. Peut être que s'il
avait épousé Victorine et suivi le Pacte
de Vautrain. Ses pensées se troublent...

Je ne veux pas finir comme Eugène :
"Mlle Victoire - à nous deux maintenant !"

Eric de R.

2. Appropriation possible
Sujet 1

Alex

Yohan est un jeune homme de 21 ans. Il se trouve dans une situation difficile. Il a une petite amie depuis maintenant 2 ans et demi. Il est follement amoureux et se voit passer sa vie avec cette fille. Mais il fait partie d'un groupe de musique qui va sortir un album, devenir célèbre, faire des concerts partout dans le monde. Mais pour cela il doit laisser sa petite amie et sans doute ne jamais la revoir. Enfermé dans sa chambre depuis deux longues heures, il médite. Il ne sait vraiment pas quoi faire, son groupe attend toujours sa réponse et sa copine ayant appris la nouvelle lui fait la tête et a peur que Yohan ne la laisse tomber pour son groupe. Alors il s'occupe tout en réfléchissant à cette situation. Il décide alors de lire un livre. Mais en cherchant dans sa Bibliothèque il y trouve un livre qu'il a lu en seconde: Le Père Goriot de Balzac. Et tout lui revient en mémoire. Il se rappelle d'avoir lu ce livre d'entre autres, le trouvait ennuyant et long. Il se souvient des leçons que lire l'un des

Il s'agit de
lecture

horos : Eugène de Rastignac. Il se remé^morait ce personnage si pauvre au début du roman qui profite de sa mère et de sa sœur pour devenir riche et vivre comme les grandes familles Parisiennes. Tout lui revient en tête. Le discours de Vauvenargues le brigand qui critique la société et qui explique à Rastignac que les femmes n'appartiennent que malheureux et tristesse, elles profitent, ont des amants, se marient avec des hommes qu'elles n'aiment pas, et ne savent pas ce qu'elles veulent. Le Père Goriot qui a tout donné à ses deux filles. Autrefois grand commerçant, il est maintenant vieux mal traité par les gens de la pension, prêt pour un accident. Il relate dans un discours de colère lorsqu'il apprend que ses filles ne l'ont jamais aimé, ont profité de lui et qui continuent maintenant qu'elles ont toutes deux des problèmes d'argent. Il se rend compte qu'il les a mal éduquées qu'il leur a tout donné, qu'elles sont devenu égoïstes, qu'elles ne pensent qu'à leur bonheur et qu'en échange elles ne viendront et paieront même pas l'enterrement de leur père. Tout ~~se~~ ne donne pas vraiment envie à Yohan de rester avec sa petite amie et d'avoir des enfants. Mais il se souvient aussi du jeune Eugène de Rastignac qui malgré tout trouve que l'amour fait son bonheur et se rend compte que la richesse est une

reste
étude
class

fin

tr
étude
en classe

ca

minutes

~~vertueux~~. À ce moment là Johan n'hésite plus
et lui aussi se rend compte à quel point
l'amaure fait son bonheur et que de
toute façon, au fond de lui il n'aurait
jamais laissé sa petite amie pour la
richesse et la célébrité.

Alors Johan à maintenant laissé son groupe
pour l'amour, grâce aux leçons tirées
d'Eugène dans Le Père Goriot. Et il a même
décidé de faire lire ce roman qu'il avait
lui-même trouvé pénible et ennuyeux, à sa
petite amie et ensemble ils font attention
à ne pas tout donner à leurs enfants comme
le Père Goriot.

De tous ces indivertissements

2- Appropriation possible
Sujet 1

Ne perdez pas vos moyens en temps limité

et travaillez davantage ! C'est à dire ? avant quoi !

Accrochez-vous ! Quelques années auparavant, un père et son
fils se sont disputés car la mère de Jean (l'enfant
confiance) était partie voir sa mère qui allait mourir
très prochainement, suite à une maladie mortelle
nommée : la pneumonie. Le père, travaillant trop
long et partant trop tard à son travail, ne
pouvait pas s'occuper de son fils, Jean était
donc livré à lui-même, tous les matins il
devait se lever seul, préparer son petit déjeuner,
son repas du midi, du soir, il devait donc tout faire
tout seul ; Jean se sentait très mal, il dut vivre
cette vie pendant plus d'un mois, au retour de
sa mère Jean était très en colère, sa mère lui
demandait ce qu'il n'allait pas, puis il alla se
refugier dans sa chambre, fuir de saige, car sa
mère n'^{vait} même pas compris pourquoi. Son
père de Jean Nicolas* réfléchit longuement au fait de
mettre son fils en pension, il y réfléchissait jour
et nuit car ce fait maintenant plus de trois
ans que c'est la guerre entre père et fils,
puis il décida à contre-cœur de le mettre en
pension car ~~malgré~~ que son fils lui fait
subir son père le pardonne, mais cela ne peut plus

très
confus.

Parquoi

vous

compliquez-
vous 12
vie comme
est ?

durer. Nicolas partit alors dès le lendemain au centre d'inscription de la pension, puis avant d'y aller il s'arrêta à une bibliothèque car il voulait emprunter un livre, parmi tous les livres qui il vit, il y avait le Père Gouet. Devant ce livre plein de souvenirs d'enfance lui revinrent en mémoire il regarda le Père Gouet très longtemps, des dizaines et des dizaines de minutes, il se rappela des moments où ses parents l'aidaient à lire le livre, des passages difficiles que ses parents l'aidaient à élucider, il se rememora tous les bons moments passés avec ses amis lors de la lecture de ce livre dans les champs de blé, où ils se vantaient une page à la fois de suite, mais il gardait ^{notamment} un souvenir pénible concernant des préparations à faire pour le prochain cours de français. Bientôt, soudainement Nicolas se rappela de la fin de l'histoire où le père Gouet est à l'agonie et où ses filles ne lui apportent aucun soutien moral, qu'elles le laissent ^{mourir} comme un chien. Le Père Gouet est honteux par la réaction de ses filles, et les maudissant, il ne veut plus entendre parler de ses filles, mais malgré tout ce que ses filles lui ont fait subir, le Père Gouet ^{leur} prendonne ses filles tellement, ~~qu'il~~ il les aime; il préfère faire comme si ses filles l'avaient aimé. Nicolas se rappelle de cet extrait qui d'avait marqué, réfléchit à nouveau (à nouveau) sur le fait de mettre son fils en pension, car il ne voudrait pas que son enfant lui fasse lui fasse subir ce que les filles du Père Gouet ont fait à leur père, ...

†

le père de Jean est prêt à

Scène de lecture
émouvante

Bien

Qui
extraite

le
terminer la page avec son fils, sur ~~leur~~ père et
fils discutant longuement ensemble et ne finissant
la page Nicolas ne voulait pas cesser la discussion
qui il y avait entre lui et son fils car avec fond
ils n'avaient touché les deux, Jean n'ira donc
pas à la pension et se reconciliera avec son père
pour avoir une relation franche entre eux deux,
pour ne pas gâcher un bon si fort à cause de si
peu de chose. Depuis ce temps il n'y a plus de
disputes entre Jean et Nicolas, désormais c'est Jean
qui a le bon et qui a compris à quel point
cette discussion est importante.

fina

Choix - le père hérite à
d'ignorer son fils.
repose à souffrance PG.

2 Appropriation possible
Sujet 2

lis

fugit ?

riot, Balzac

le roman de Balzac

vous ne le dites

Travail d'écriture :

En 1835, Guillaume Pontebois, un jeune sculpteur d'une vingtaine d'années tient une petite boutique au centre de la ville de Lyon. Cela fait déjà 2 ans que son petit commerce a été mis sur pied. A l'ouverture de son magasin, Guillaume était débordant d'énergie il avait tout pour réussir. Nous voilà deux ans plus tard et les affaires vont au plus mal...

Ce lundi matin, comme tous les lundis matin Guillaume se lève la mine boudeuse avec une barbe épaisse laissant paraître un manque d'entretien. Il descend les escaliers menant a son atelier, se pose sur sa chaise se munit de ses outils de travail et là, le vide s'installe. L'inspiration ne vient pas, et cela heure après heure. Guillaume a beau s'inspirer d'un tableau ou bien de la couverture d'un livre, rien n'est abouti et si ça l'est, il a beaucoup de mal à vendre quoi que ce soit.. A la fin de la journée, Guillaume n'a finalement fait aucune vente, il décide donc de rentrer chez lui et de dépenser le peu d'argent qui lui reste pour se faire plaisir et par la suite mettre fin à ses jours. Mais rien ne lui donnait envie, son goût pour la vie était devenu amer. Il décide donc de manger un bon repas et de passer par le kiosque sur le trottoir en face de l'appartement qu'il allait bientôt définitivement quitter. En feuilletant quelques bouquins, il tomba sur quelque chose qu'il l'intrigua,

« L'inspiration pour ceux qui n'en ont pas » mais le patron lui conseilla un bien meilleur ouvrage à ses yeux « Le Père Goriot », un roman parut ^{avant} il y a quelques semaines. ^{écrit} pas Honoré de Balzac. Guillaume rentre donc chez lui avec l'impatiente d'entamer cet ouvrage.

Il est 4h00 du matin et Guillaume n'a pas décroché une seule fois de ce livre, son intention de suicide s'est peu à peu éteinte. Cela fait 7h qu'il n'a pas dit un mot n'est pas allé boire ni même allé aux toilettes, il est resté là, assis à dévorer chaque page de l'achat qui l'a fait la veille. Il est 10h, Guillaume n'est pas allé ouvrir sa boutique il a bien trop de choses à faire. Après avoir terminé l'important ouvrage qui l'avait commencé plus tôt dans la nuit, Guillaume débordait d'inspiration, c'était fou. Dans ce livre chaque scène est décrite au peigne fin ce qu'il l'a aidé à imaginer et créer ses futurs sculptures. *md*

Deux jours plus tard, Guillaume à bout de souffle, finit ce qu'il a appelé « Le monde de Balzac selon Pontebois ». C'est un travail monumental contenant tous les personnages de l'ouvrage avec les décors qu'il a pu imaginer au cours de sa lecture. Son atelier était plein à craquer il a dû se résoudre à en déplacer dans son appartement.

Il faudrait prendre des exemples du roman !

Une fois son œuvre terminée il l'exposa dans sa boutique, malheureusement plus personne ne se rendait dans celle-ci. Il était déboussolé, il avait beau faire des sculptures splendides personne ne reconnaissait son travail. Le lendemain, très tôt dans la matinée, il décide donc de mettre au point un dernier plan. C'était sa dernière chance, il pouvait tout perdre sur ce dernier coup. Il se rendit aux quatre coins de Lyon afin d'y éparpillés ses œuvres dans toute la ville avec, sur chaque sculpture, son nom écrit sur un petit bout de papier qui l'a arraché de la source de son inspiration « Le Père Goriot ».

Les semaines qui passent et toujours aucune nouvelle de ses œuvres postés aux quatre coins de la ville. Guillaume commence à douter de plus en plus il se dit que c'est l'une des idées les plus stupides qu'il n'est jamais eu. Il se tire les cheveux et répète à tout bout de champ

qu'il se déteste et qu'il est un piètre ^{un} sculpteur. Tout à coup un homme vêtu de bleu toque ^a la porte délabré de la boutique de Guillaume une enveloppe à la main. IL cessa à l'instant même de se bouger dans tous les sens et prit un air lassé comme si la visite de cet homme le dérangeait dans ses activités. Après une courte réflexion il fit entrer l'inconnu et prit la lettre dont il n'a eu aucun renseignement... Elle était drôlement bien écrit se disait Guillaume, il commença à la lire à voix haute « Cher Monsieur Pontebois, je possède un ami proche à Lyon qui tient une petite auberge et qui a découvert toutes vos œuvres, j'ai été époustouflé par le travail que vous avez produit d'après mon roman. Je serai honoré de vous rencontrer et de travailler avec vous dans un futur très proche. Vous allez avoir la visite de personnes appartenant à un petit musée Parisien à qui j'ai soumis vos travaux et il voudrait vous achetez l'intégralité de vos dernières créations. Mon ami lyonnais et moi avons pris soin de déposer toutes vos sculptures dans la cave de son auberge, vous pouvez les récupérer à cette adresse ,23 rue du soulier. Cordialement, Honoré de Balzac »

Guillaume était aux anges, il pouvait mourir demain sans regrets. Pour une fois dans sa vie son travail était reconnu par quelqu'un et pas par n'importe qui, par le créateur de son inspiration.

Épilogue : A l'Age de 23 ans Guillaume Pontebois devint l'un des plus grands artistes de France en terme de sculptures, son art est reconnu dans toute l'Europe. A ce jour il est heureux, marié, et continue de rendre vivant les personnages de Balzac à partir de la sculpture.

&-&-&-&-&-&-&-&-&

2. Appropriation possible

Sujet 2

Orthographe!

Grigore est un jeune adolescent à la corpulence athlétique et musclé, le teint pâle, les dents parfaitement alignées. Ce qui lui donne un certain caractère. Ses yeux sont un mélange de bleu et de vert mais ce qui pousse les filles c'est son côté rebelle et non-chalant qu'il adore exercer auprès des professeurs de son lycée. Ce jeune lycéen a une forte passion pour la peinture, il passe la plus clair de son temps à peindre toute sorte de paysage ou de personnage. Cette passion lui vient de son oncle grand-mère qui lui avait acheté sa première boîte de crayon de couleur à l'âge de 3 ans. D'ailleurs depuis ce temps il s'est beaucoup amélioré et il est devenu un assez bon peintre.

Mais il y a quelque chose que Grigore ne peut pas supporter, c'est la lecture, aucun membre de sa famille ne sait pourquoi mais Grigore n'a jamais lu, il ne s'est jamais allongé pour bavarder un roman ou une BD, il n'a même jamais feuilleté une revue. C'est pour cela que quand Grigore se leva ce lundi matin, il était de mauvaise humeur, car il savait que dans son cœur de Français il allait commencer la lecture du "Père Goriot" de Balzac.

Sur le chemin du lycée il rencontra respectivement sa bande de pote comme tout les lundis matin pour aller au lycée ensemble. Dans son emploi de temps Grigore

avait des centaines de francs en guise de
 premier leçon car ce lycéen avait aimé avec
 cette machine. Ainsi dans la salle de français
 tous les élèves s'installèrent à leur place
 respective, puis le professeur fit l'appelle et la
 lecture du Père Goriot commença. Au bout d'une
 heure de lecture tous les élèves étaient complètement
 endormis sur leur table, sauf un étrangement Grigoire
 était attentif à la lecture du professeur, il
 était impressionné par la précision et les nombreux
 détails que Balzac donnait au décor et
 personnage de son livre. Grigoire imagina
 parfaitement la pension de madame Vaucher.
 De son côté Grigoire rentra immédiatement
 chez lui après les cours, et se mit à dessiner
 deux fois descriptifs de Balzac, il trouvait
 que c'était une bacille belle. Elle même
 soir Grigoire finissa le lecture du Père Goriot.
 Ses parents était bouche bée, c'était la première fois
 qu'ils voyaient leur fils lire un roman et en plus
 aussi vite.

il ne comprend pas
 du tout
 la fascination
 de votre
 personnage.
 bouche bée

leur
 modèle du
 roman n'a
 été utile!

Après avoir lu le roman et bien analysé tous
 les détails, Grigoire se mit à peindre le Père
 Goriot, Vauchin et la pension de madame Vaucher.
 Une fois les peintures faites, Grigoire les montra à ses
 parents, ces derniers ont été éblouis par la netteté et
 la précision de ces peintures. Toute la famille désirent
 de les exposer dans des salles d'exposition pour les vendre.
 Finalement ils gagnèrent 75 000 € par peintre, et Grigoire
 devint un artiste reconnu

3. Appropriation contemplative
à dominante affective
Sujet 1

Quand je suis sortie ~~du~~ ^{de chez le} médecin et que j'ai appris
que j'étais enceinte, je me suis dit pas quoi faire.
J'avais peur de ~~ce~~ ^{ce} que j'allais faire. Arrêter
mes études de littérature? ~~Y'a~~ ^{Y'a} était bizarre
dans ma tête. ~~ça~~ ^{et ça} m'a fait penser à un
personnage que j'ai étudié il y a pas longtemps.
C'était de René Guéhenne de Balzac, il m'a
beaucoup plu, on a eu mal à comprendre
l'histoire au début mais au fil des pages
l'histoire s'éclaircit. Le problème que j'ai est
que j'ai peur de me pas savoir éduquer mon
enfant comme René Guéhenne. Le comportement des
filles envers leur père, ça m'a fait très peur.
Je me veux pas que mon enfant devienne comme
eux. ~~Et~~ ^{Et} si j'arrête mes études, ~~presque~~ ^{presque} je ferais
sachant que ma carrière est bien lancée. Je sais que
j'aimerais mon enfant plus que tout au monde.
En ~~comparant~~ ^{comparant} la comparaison à l'amour, ~~cause~~ ^{cause} le père ~~général~~
sur ces deux filles.
Je me rend compte de la tristesse que j'ai ressentie
quand j'ai vu comment les filles du père Guéhenne
se comportent avec lui et qu'il leur donne
presque tout son argent pour qu'elles soient
heureuses et lui n'avait même pas un remerciement.

quel est
le rôle
de la personne

espèce
de

émotion

en échange. À un certain passage quand le Père Guot est sur le point de mourir et qu'il demande ses filles et qu'elle ne viennent pas sa ma blâmes de vous comment elles réagissent car elles ne viennent pas du tout jusqu'à sa mort. D'après le livre on voit que ces deux ont de même d'avoir un enfant. Et quand on apprend que le père Guot est seul pour les élever on voit que c'est plus difficile. Je pense que pour sa j'ai eu la chance d'avoir quelqu'un sur qui je peux compter. Sa ma toucher de voir comment le père Guot est avec Eugène, il l'aime comme son fils.

émotion

émotion

Tout ces souvenirs me font ne penser à l'apprentissage d'Eugène depuis qu'il est à Paris pour ses études en droit. Car depuis qu'il est à Paris sa vie a beaucoup changé, c'est comme moi car quand je vois avoir mon enfant ma vie va beaucoup changer. Il a appris des tas de choses grâce à toute les rencontres qu'il a faites. Par exemple me jamais jugé une personne trop vite, que dans la vie pour réussir il faut écraser les autres. Ce serine des autres pour être une personne comme et niche. Mais le Père Guot lui a beaucoup appris depuis qu'il est dans la prison. Surtout quand apparaît la dispute des filles, le Père Guot est malade. Il se remais en question. Il se dit qu'il les a rendus malheureux mais Eugène lui fait comprendre qu'il a été un bon père. Mais il comprend qu'il avait du

l'pt une
mon
monde

les élèves autrement. Me ma souvient d'une
chose qu'il avait dit "c'était qu'il avait
du être juste mais femme à la fois avec
ces filles, qu'il n'aurait pas du faire ce qu'elle
voulait. Et je me suis dit que je devrais
être juste et femme avec mon enfant plus
tard sans le rendre malheureux - mais pas
mon père aider à ces caprices comme

Delphine et Amastise

Et pour ce qui concerne (mais) (étude) je sais
qu'il me faut pas que je (relâche). Je me (veut)
pas faire comme Eugène pour (ces) études.
Je sais que je peux compter sur ma famille
et qu'ils peuvent compter sur moi comme
lui avec sa famille.

Et j'ai découvert (grâce) à ce livre que
avoir un enfant (est) une source de bonheur.
Et que l'amour qu'a le père pour est (immense)
mais surtout magnifique pour Delphine et
Amastise.

la suite s'en suit?

Amastise

mi distance / mi proximité

de bonheur

3. Appropriation contemplative
à dominante affective
Sujet 1

J'ai une décision importante à prendre, je ne sais pas si je dois oui ou non continuer mes études en Médecine.

Mes parents voudraient que je sois médecin comme mon père. Je gagnerais un très bon salaire, mais ce métier ne m'enchanté pas vraiment, j'ai peur de ne pas être à la hauteur. Et je préférerais être institutrice ^à ~~des~~ écoles primaires. J'aime le contact, et enseigner beaucoup de choses.

J'ai fini ma première année d'étude, le directeur nous a demandé de donner notre réponse lundi si on souhaitait continuer ou arrêter nos études.

Aujourd'hui on est dimanche et je ne sais toujours pas quelle décision prendre. Sachant que le lendemain, ma réponse sera très importante.

Je me souviens encore à quel point j'ai été captivée par ce roman de Père Goriot m'a tout d'abord été compliqué à lire, j'étais en seconde, et depuis je me souviens peu de certains passages.

Ce matin, je suis allée à une librairie, et en

ici on,
 répondez le
 sujet.

jeu de lecture

nd

dominait

?

cherchant bien dans les Étagères de Roman Policiers, j'ai trouvé ^{de Balzac} le Père Goriot. J'ignore encore ce que ce livre faisait rangé dans cette catégorie. Mais comme ce livre m'avait tellement plu, j'ai décidé de l'acheter.

Je me rappelle que j'avais du lire ce livre là pendant les vacances. Au début, il ne me plaisait guère. Les moindres détails sur la pension Vauquois m'étaient agaçant. De plus, je ne voyais pas comment une histoire basée sur une pension aussi misérable pouvait m'intéresser, je préfère tellement mieux les livres où l'action se porte.

Enfin c'était mes premières impressions parce que après, une fois que l'on connaît mieux les personnages, on sait que l'histoire n'est pas basée que sur la pension elle-même. Ce qui m'avait séduit dans ce roman, c'était la façon dont Vautrin pouvait monter les gens, se servir d'eux aussi facilement. Et aussi l'amour que cet admirable Père Goriot pouvait apporter pour ses filles.

J'ai trouvé que dans ce roman, ce qui m'avait déplu c'était la façon dont les filles ~~beaucoup~~ leur Père. Ce livre m'a paru quand même compliqué à lire.

Je me souviens de Vautrin menaçant Rastignac de son arme, tout deux se rendant dans le jardinier, pendant que Vautrin se présente et lui raconte son plan pour assassiner le frère de Victorine Thérèse, celle-ci regardée par son père. Ou encore lorsque Rastignac obtient grâce à sa cousine, une demande

d'invitation au bal de Mme de Restaud et l'annonce A Delphine de Nucingen.

IL y a un moment qui me revient à l'esprit celui où le père ~~de~~ Goriot, gravement malade après une dispute de ses filles, commence à se rendre compte de la méchanceté de ses filles. Il m'avait particulièrement choqué car lorsque je lisais les innombrables insultes à leur sujet, j'avais aussitôt repensé à quelques lignes avant où il disait que du bien d'elles.

Je me rappelle d'une citation de Vautrin qui m'avait plu: "Qui suis-je? Vautrin. Que fais-je? Ce dont j'ai envie". J'ai cette image en tête de Eugène de Rastignac à l'enterrement du père Goriot, verser sa dernière larme de jeune en train de dire "A vous deux maintenant" en parlant de "Paris".

Je me suis rendu compte, à la fin de ma lecture que Eugène ne se basait pas essentiellement ^{sur} ses études de droit. Je crois même qu'il les arrêter tellement il était occupé à faire ce que bon lui semble, aller au bal par exemple ou encore aller dîner chez Mme de Nucingen.

IL y a aussi Vautrin qui avec son pacte d'assassiner le frère de Victorine Taillefer, a un peu détourné l'avis de Rastignac au niveau de ses études de droit. On voit dans le roman que si l'on veut bien s'investir dans Paris, il faut écraser les autres se servir d'eux.

Si l'on veut devenir riche, il faut déjà l'être ou le paraître. C'est ce que Eugène apprend

non

Coline
émotion

md

md

peu clair.

dans tout le court du Roman, petit à petit. On ne peut pas être belle-âme et s'investir en même temps dans Paris le mauvais en nous pourrait nous être utile. Il n'y a pas mal de personnages qui font ce qui leur plaît dans ce roman comme Vautrin ou encore Eugène, à la fin. Ce roman montre aussi la paternité d'amour que le Père Goriot a pour ses filles. Tout ce qu'il a sacrifié pour elles. Il montre à quel point le Père Goriot était fou de ses filles. Qu'il ne faut pas être trop bon envers quelqu'un surtout ses enfants.

Après avoir bien réfléchi, moi aussi je pourrais faire ce qu'il me plaît et abandonner la médecine pour l'éducation. Je serais beaucoup mieux ainsi, et puis je ne me vois pas faire un métier qui ne me plaît pas. Et mes parents sont quand même bons au fond d'eux, après quelque jugement, ils me comprendraient.

C'est décidé, demain j'expliquerai au directeur que j'abandonnerai la médecine pour faire ce qui me plaît vraiment. Instaurerai je remercie soudain la personne qui a eu l'idée de ranger le Père Goriot dans les romans policiers.

ça a
vraiment
une
morale
du roman?

3. Appropriation contemplative
A dominante affective
Sujet 2

Travail d'écriture : Inventez
est transformée par la lectur

J'ai connu quelqu'un qui faisait attention à rien. Cette personne ne pensait pas à tout le mal qu'elle pouvait faire autour d'elle. Cette personne c'était moi... J'étais quelqu'un de peu fréquentable, à sans amie et même mes proches ne voulaient plus entendre parler de moi. Au début de ma vie j'étais appréciée de tous, des amies j'en avais des tonnes sur qui je pouvais sortir disant compter ~~des~~

Mais tous sa a changé. Bien chargé. de par ou mes parents m'en dit qu'il divorcèrent, ceci a été un choc terrible, et tous à chargé. Jusqu'au jour, le 9 juillet 1997, tout le monde étaient sorti, sauf moi, je m'enfermais et j'ai fait la découverte d'un roman qui allait tout faire basculer et chambouler dans ma vie. Ce roman, c'était le père Goriot. Je commençais tous juste de rentrer dans la véritable histoire, au bout de 83 pages de description, on voyait enfin la sortie du tunnel comme on disait dans mon temps. Lire ce roman à était pour moi comme un claquement. J'ai eu comme un coup de cœur pour le personnage principal le fameux Père Goriot. A la base lui aussi il était comme moi... aimer de tous, avec un travail, des amies, des enfants, de l'argent... et puis les années passent et tous les gens l'abandonnent les un après les autres. Il vivait dans une pension : "la Pension Vauquer", et était l'un des mieux logé, l'un des plus aimait mais cela co dégradait au fit des années. Tout comme moi. Il perdu du poids... moi aussi environ dix kilos puis l'argent

mal dit
cela

aimé

Je perdit

et donc les amies parlaient aussi... je me retrouvais en lui comme dans un livre avais. Nous avions les mêmes problèmes... enfin presque des mêmes ennemies, les même remords. Tout ce livre était comme ma vie boss esthère que l'on avait réécrite. Il se faisait rebessaient pas les "méchants de l'histoire"; Vautrin et Mme Vauquer la gérante de la pension. J'ai eu comme un deuxième apprentissage de la vie et de la gentillesse en lissant ce livre. J'ai appris qu'il fallait absolument aimer et aider les gens à qui on tient vraiment. Sa peut être des services rendu comme jouer à la psychologue pour une amie juste le temps de quelque heure. C'est à la fin du roman lorsque on découvre que le Père Goriot n'a plus qu'un seul amie (- Eugène de Rastignac) qui vient à son chevet et que le Père Goriot commence à faire un bilan très triste de sa vie et de l'éducation de ses filles. C'est scène en particulier qui m'a énormément touchée et qui m'a rappelée l'importance de l'amour et de l'amitié dans cette société abominable et sans pitié qui pouvez nous caser tous nos rêves en moins de deux seconds, juste le temps de dire "oui". Eugène de Rastignac apprend dans ce livre que la société est très méchante, moi je suis aussi comme Eugène et j'ai eu l'impression d'ouvrir les yeux sur ce tas de mangouste qui est notre société.

attention
vous n'écrivez plus
une nouvelle
mais
un compte-
rendu de
lecture.

un peu
simpliste

, 9
vot.

3. Appropriation contemplative
A dominante affective
Sujet 2

template
aff.

laquelle la vie d'un personnage

Aujourd'hui, je reviens sur un moment de ma vie qui pour moi est doublé, mais qui a refait surface lors d'une dispute entre moi et ma fille.

Je me présente, je m'appelle Amel, j'avais 16 ans au moment où les disputes avec mes parents étaient très fréquentes. Je me rend compte que j'avais tout pour être heureuse, une famille qui était très attentionnée, mes amies... Mais je réclamais toujours plus @ mes parents; de nouveaux vêtements, nouveau @ téléphone @ portable... S'ils ne cédaient pas à mes caprices de petite fille, je ouais me disputais avec mes parents jusqu'à temps qu'ils cèdent et qu'ils disent "oui".

Un jour banal @ de ma petite vie de lycéenne, ma professeur de français nous a donné @ un livre très épais à lire. Je l'avais jamais je me rend @ aventure @ dans ce genre de lecture si ce n'était pas pour obtenir une bonne note, et ensuite pour aller @ la fête de ma meilleure amie Camila. Il se nommait Le père Goriot. Juste le nom de ce roman écrit par Balzac ne me donnait pas envie de

③

②

AB
/

le lire. Le début, les premières pages du livre ont été pour moi une véritable épreuve. Mais ~~je~~ j'étais motivé @ l'idée d'aller à cette fameuse fête, donc je l'ai lu jusqu'à la dernière ligne, la dernière partie de ce livre si long et ennuyeux qui s'intitule la mort du Père Coriot. Je sais aujourd'hui que cela me fait réfléchir, l'attitude de ces filles envers lui, qu'elles le laissent mourir seul. alors qu'il leur a tout donné, sa fortune, est partie au fil des années sous les caprices de ses deux filles ingrates. Ce passage me beaucoup fait réfléchir @ ma propre situation à l'époque où j'étais encore jeune et inconsciente.

Je me souviens, que je venais de finir cette lecture très longue et que mes parents sont entrés avec un air sévère et un peu triste qu'ils avaient quand ils redoutaient une dispute avec moi, ou mes frères et sœurs. Ils prirent leur courage à deux mains et m'annoncèrent qu'ils ne pourraient pas m'offrir ce nouveau portable que je voulais tant...



je leur ai simplement répondu:
^ - Ce n'est pas grave... je ne peut
pas tout avoir... ^{si}

Les parents ~~ce~~^{se} sont regardés,
~~mais~~ ils étaient très surpris. Ils
avaient tellement l'habitude
d'avoir des cris, des larmes...

Aujourd'hui, j'ai trente-huit
ans, maman de trois enfants et
ma fille, Lyvia, seize ans, me ressemble
étrangement: la même manière de
réclamer, de crier, de faire tout
pour obtenir ce qu'elle veut. Tout ça,
elle le tient de moi, j'en en suis
pas très fier...

Etrangement, ma fille vient de me
demander d'acheter un livre, d'après
elle, il serait trop long et trop
ennuyeux: Le père goriot.

Amzn's

a / ā

3- Appropriation contemplative
A dominante affective
Sujet 2

devenir
à dire de le et

AC

ε

Ap. Contemplative
chantre
le 12 janvier
A Compiègne

...nie,
Je suis en train de lire le roman que tu m'avais recom.
le Père Goriot. Je n'ai pas fini de le lire mais je voulais
te faire part de mes impressions car ce livre est très différent
de ceux que je lis d'habitude. Tout d'abord, il y a beaucoup
de descriptions, on visite petit à petit la pension Vauquer, on
découvre les personnages les uns après les autres. Comme c'est
un roman réaliste, je peux très bien m'imaginer la pensi
les personnage, j'ai l'impression de tout savoir sur leur pas
leur caractère... J'ai été un peu déçulée par le Père Gorio
au début, même si j'ai des informations sur son passé,
comme quoi c'est un ancien vermicellier et qu'il a fait
fortune lors de la Révolution, il est un peu mystérieux
et cache quelques secrets. Je ne savais pas où était
passé son argent, pourquoi il changerait de chambre,
allant de la plus confortable à la plus vétuste. J'ai
ensuite compris qu'il avait donné tout son argent
à ses filles, Delphine de Nucingen et Anastasia de
Restaud mais que celles-ci ne lui témoignaient aucun
amour. Il a donné tout son argent et son amour à ses
enfants et pourtant elles ne lui parlent pas et ne lui disent
pas merci. Les maris des deux filles n'aiment pas le Père G
elles ont donc renié leur père. Je trouve cela scandaleux.
Une famille doit être soudée, personne ne doit en aucun
renier un membre de sa famille. C'est sans doute ce qu'à be

big

intéressant

montrer Balzac, la famille est très importante, les enfants doivent aimer leurs parents. Enfin bref, quand la duchesse de Langeais à raconter l'histoire du père Goriot chez Madame de Beauséant, mon opinion sur lui a complètement changé. Je savais désormais tout sur lui, je m'étais trompée. Il ne faut pas se fier aux apparences, c'est une bonne chose à retenir. J'ai désormais pitié de lui, et éprouve de la compassion pour lui, comme Eugène. Je ne trouve pas normal qu'il soit le souffre-douleur de la pension, les autres pensionnaires ne le connaissent pas aussi bien que je le connais maintenant, à l'instar d'Eugène. C'est alors qu'Eugène a commencé à fréquenter Delphine de Nucingen au théâtre italien. Très vite, elle lui annonce qu'elle a perdu la plupart de son argent et lui demande de jouer aux jeux avec cent francs. Cela a été une autre surprise pour moi, car je ne la croyais pas fauchée. Cela confirme ^{familier} qu'il ne faut pas se fier aux apparences, que même si grâce au début on a l'impression de tout savoir, on ne connaît pas toute l'histoire. Par la suite, j'apprends que Vautrin s'appelle en réalité Jacques Collin et qu'il est surnommé "Trompe la mort"

Travail d'écriture : Inventez une nouvelle dans laquelle la vie d'un personnage est transformée par la lecture du Père Goriot.

et qu'il s'est enfui du baigne de Toulouse c'est une autre surprise même si dès le début Vautrin ne paraissait pas très honnête, notamment à cause du marché qu'il a proposé à Eugène concernant Victorin Taillefer.

Je t'ai raconté les moments les plus surprenants, ceux qui prouvent qu'il faut connaître tout le passé d'une personne pour pouvoir la juger. Maintenant, je ferai attention, je ne jugerai pas qu'avec les apparences, même si il y a une correspondance entre l'apparence et le caractère d'une personne. Voilà, je voulais juste te donner mes impressions et mes surprises face à cet ouvrage. Je ne connais pas la fin, je ne sais pas si le Père Goriot va renouer vraiment avec ses enfants. Mais de tout façon je ne plus être étonnée. Je t'envoie une autre lettre pour te parler de la fin. Je t'embrasse

Camille.

3- Appropriation contemplative
A dominante affective
Sujet 2

Travail d'écriture : Inventez une note transformée par la lecture du Père

"Voilà, on y est... Il était Lohoo, je venais de terminer de manger et il me restait Lohoo avant ^{de} devoir surveillé de Français sur le Père Geniot, que bien évidemment je n'ava pas lu. Avant tout il faut que je me présente. Moi, Nathan, 15 ans, en classe de 2^e, élève peignant mais qui voudrait remonter sa moyen avant la fin de l'année. Pour cela il faut ait que j'ai au moins la moyenne au prochain devoir. Donc il fallait obligatoirement que je lise ce livre. Il était posé sur ma table de nuit, il me regardait avec ses pages interminables. Je pris enfin le courage de l'ouvrir. "Le père Geniot". Ce titre me donnait l'impression d'une histoire lente et ennuyeuse. Les premières pages m'ont parout jamais finir. La présentation de tous ces personnages, ces lieux, cette pension Vaugner qui paraissait minable, tout autant que la personne à qui elle lui appartenait. Il devait être Lohoo quand j'avais enfin réussi à entrer dans l'histoire. J'aimais bien ce personnage assez sombre, Vautrin, échappé d'un bagne, que l'on surnomait "trompe la mort".

efforts de lect / de roulement / à distance fictionnel l'aut
émit p1

J'ai quand même dû faire une pause dans ma lecture, ce devait être la première fois que je lisais un roman comme ça. Un roman "classique" comme ils disent au lycée. Je n'étais pas encore à la moitié du roman qu'il était déjà 22h30. En fait, je n'est pas l'habitude de lire. Donc après mettre chercher un paquet de gâteaux dans la cuisine, je me suis remis à lire, les minutes défilés, j'arrivais au moment où Eugène de Rastignac écrivait la lettre à sa mère pour lui demander de l'argent. Je pense que moi, par fierté, je n'aurais surment pas fait ça, en plus si je savais que ma famille avait des problèmes. Je commençais à resortir de l'histoire, je pensais à autre chose quand je lisais, je m'éparpillais, je sauta même des pages, mais après avoir vu que je ne comprenais plus rien à l'histoire, je fis un retour en arrière dans l'histoire. J'arrivais enfin à l'arrestation de Vautrin, surment l'un des grands moments du roman et aussi l'un des moments du roman où il y a le plus d'action. J'ai bien le courage que Vautrin a eu pour ce rendre à la police, en même temps il avait pas vraiment d'autres choix, à cause de la trahison d'une des habitantes de la pension.

Enfin il devait être minuit et demi ou peut être une heure, quand j'arrivais à

très mal formulé

surtout si

description de lecture

le moment de l'arrêt de la lecture dans sa jeune

vie, il réussit à faire paraître, mais fut aveuglé par tout l'amour qu'il portait pour ces deux filles, à qui il avait tout donné; et donc se retrouva dans la pension minable de Madame Vaquer. La mort m'a fait de la peine. On s'attache à ce personnage au fil de l'histoire. Et c'est surtout le fait qu'il se rend compte seulement quelques temps avant sa mort de tout ça, qui pour moi, rend ce roman un peu triste.

Plus je lisais, plus les pages qui me restaient dans la main droite diminuées. Et enfin vers 2h du matin j'arrivai à la dernière page avec le "À nous deux, Paris de Pastignac, si je ne me trompe pas.

Après cette longue lecture interminable, je réalise que ce livre était moins ennuyeux et long que j'en ai pensé. Certes certains passages m'ont paru long à lire, mais je suis surpris, moi même, de dire que ce livre m'a plu. Je crois que ce roman m'a donné envie de lire d'autres classiques il m'a permis de changer mon regard sur les livres imposés.

J'espère vraiment avoir réussi ce devoir que je viens de terminer. Et c'est pour les raisons que je viens de citer que tout à l'heure je me suis permis de demander à notre professeur de français si j'ai pu venir vous parler, mes camarades de classes. Je sais bien que certains d'entre vous n'ont pas lu ce livre, mais je vous conseille de, au moins l'entendre. Il a complètement changé ma vision de la lecture."

Bien - bonne idée -
vous saurez
la fin!

4- Appropriation contemplative
En chantier
Sujet 1

Thomas Dubois, un jeune adolescent de dix-huit ans, vivant à Compiègne. Il était assez grand, mince, des cheveux de pailles, brun comme ses yeux profonds. Il était allongé sur le lit, se lamentant sur son orientation. Ses parents avaient des emplois très durs et ils n'étaient pas souvent là pour lui. Heureusement il pouvait compter sur le soutien de ses amis et des enseignants. Il se demandait toujours : "Suis-je homme de ne pas savoir qu'est-ce que je veux faire ? Suis-je homme de ne pas étudier à Paris ?" Tout à coup, il aperçut le Père Goriot et se rappela à Eugène de Rastignac, qu'il avait lu en début d'année.

choisi m3 =
il ou je ?

Je me souviens de m'avoir pas été très enchanté de le lire. J'ai eu beaucoup de mal à comprendre la situation de départ. Mais au fil du récit, j'arrivais de plus en plus à m'identifier à Eugène. Il était tellement émerveillé par Paris qu'il ne pouvait que être déçu. Les bals, les soirées aux théâtres, le boulevard des Italiens, tout ça encourageait à y aller. Les belles femmes comme Delphine de Nucingen, Anastasie de Restaud, Victorine Taillefer, la comtesse de Langeais font parties du charme parisien. Je n'ai pas tout compris mais je sais que

j'ai rencontré beaucoup de plaisir. Le soir avant de me coucher, je me plongeais dans ce pilier de la littérature française. Cela me permettait de méditer pendant la nuit. C'était mon enseignante de français qui me l'avait proposé. Ce livre permet une grande réflexion sur soi-même, sur les thèmes de l'argent, de la vieillesse, de la solitude, de l'amour. me disait-elle. Le côté de la pension me faisait chaud au cœur. Elle me faisait penser au côté familial dont j'ai été privé. Cette partie très conviviale m'avait beaucoup plu. En revanche, Madame Vaquer m'avait profondément étonnée de par son attitude avec le Père Goriot lorsqu'il était riche et qu'il est devenu de plus en plus pauvre. Malgré ses malheurs, elle était comme hypnotisée par l'argent.

Dans toutes grandes villes illuminées comme Paris, la lumière ne pénètre pas partout, il y a des zones d'ombres qui incarnent le personnage de Vautrin, ce sphinx, trésorier de la société des Dix-Mille. Il proposait des pactes diaboliques aux petits nouveaux de Paris non seulement à Eugène mais à d'autres personnages de la Comédie Humaine. Il était prêt à tuer pour arriver à ses fins. Ce forçat, évadé de plusieurs bagnes inspiré du moindre détails par Balzac de Vidocq. Peut-être finira-t-il par changer. J'ai le souvenir de Christophe, un ami d'Eugène droit et serviable surtout à la fin du roman. Cette image du père Goriot considérant Eugène comme son fils m'avait touché. C'est vrai que les deux filles du père Goriot ont été indignes. Elles se sont mal comportées avec lui et je comprend maintenant toute la colère, l'indignation que ce pauvre Monsieur Goriot a dû ressentir. C'est surtout son grand monologue où il se rend compte de la vérité qui m'a bouleversé. Il y a le passage où Vautrin propose son plan démoniaque à Eugène, on ne s'attendait pas à cela de sa part. Le moment de l'arrestation de Vautrin était très fort en

émotions. À partir de là, rien ne sera comme avant dans la pension Vauquer. J'ai ressenti un autre choc émotionnel lorsque l'on apprend que Frédéric Taillefer est mort et que finalement Vautrin va jusqu'au bout de ses péchés.

Eugène! Ce personnage extraordinaire a donné un sens à ma vie. Tout ce qu'il a vécu pendant cette épopée parisienne, je le comprend maintenant même s'il faut l'avoir vécu pour réellement comprendre les moindres sentiments. J'ai reçu beaucoup de leçons de ce livre. Il ne faut pas juger un livre à sa couverture comme l'a fait Eugène avec Madame de Retard. Quand on commence quelque chose on doit la finir. Eugène avait joué au jeu d'argent, il a eu de la chance mais il faut savoir s'arrêter avant de complètement basculer du mauvais côté. L'argent tue les sentiments comme nous le montre Delphine et Marie. Leur père leur a tout donné, argent, vêtements, le goût de luxe et finalement n'éprouve pas de sentiments pour ses filles. Elles ne le voient pas, des visites très rares. Elles ne viennent pas à son chevet lorsqu'il est malade. Le pire est qu'elles ne sont pas présentes lors de son enterrement. Il ne faut pas juger un livre à sa couverture comme pour Vautrin. Il était peut-être un bon mystérieux mais je et on ne l'imaginaient pas comme ça. Évadé de bagnon, membre d'une société très ravageuse à cette époque. Finalement le père Goriot n'a pas trouvé les bons maris pour ces filles. Ils sont avares et manipulateurs. Balzac dénonce aussi une société corrompue au plus haut point. Rien ne tourne rond à Paris. Peut-être que Paris n'est pas la meilleure ville pour les études. Eugène est tellement enivré par Paris qu'il en oublie les devoirs, les leçons, ses études de droit. Il ne pense qu'au plaisir qu'apporte la capitale malgré des scènes tragiques. La paternité aussi m'a fait réfléchir. Dois-je avoir des enfants? Dois-je me marier? Je me pose beaucoup de questions et

intéressant

oui

heureusement la lecture du Père Coriot m'a illuminé sur
 quelques points. D'ailleurs j'ai pu me rapprocher de mes parents
 et faire mes études près de mes parents.

prints.

heureusement la lecture du Père Gariot m'a illuminé ^{sur} quelques
~~points~~ avant je vais me rapprocher de mes parents
et faire mes études près de mes parents.

4- Appropriation contemplative
En chantier
Sujet 1

Le mariage... Voilà ce que moi, Jeanne, 22 ans
devais décider. Le mariage ou continuer mes études de
médecine. Je me retrouvais dans un grand dilemme.
En effet devais-je mieux abandonner mes études au
bout de quatre ans, me marier avec l'homme que j'aime
vraie, et avoir pleins d'enfants ou plutôt continuer mes études
pour faire le métier dont j'ai toujours rêvé? Pour certain,
le choix aurait été facile, il peut combler plus alléant
de se marier avec un homme riche, appartenant aux
hauts rangs de la société, pouvoir aller danser dans des
multiples soirées, participer à de nombreux cocktails.
Pour moi, c'était beaucoup plus compliqué.

J'étais plongée dans mes pensées, lorsque mes yeux
se posèrent sur un roman que j'avais lu quelques
années plus tôt, Le Père Goriot. Ce roman de Balzac
m'avait beaucoup marqué, lorsque je l'avais lu en seconde.
lorsque notre professeur avait donné le titre du livre à ces
procurez, il y avait très peu d'enthousiasme de la part de
dèles de ma classe. Une fois le livre dans mes mains, je
m'étais dit que jamais je ne le lirais, il avait l'air trop

non ! Mais mon professeur avait été clair : vous devez
le lire ! Je m'étais donc retrouvée dans ma chambre,
seule, tandis que mes parents étaient sortis dîner, en
amoureux... Je me souviens avoir eu envie d'aller chercher
des résumés sur internet et de faire croire que je l'avais
lu. Et puis, finalement, je m'étais dit que si on nous le
donnait à lire c'était qu'il y avait une bonne raison. Alors
je m'étais mise à le lire. J'avais aussitôt regretté l'etk
description interminable de la pension Vaugouet et de
ses habitants ! Au eeeur ! Cela avait été très dur...
Je crois même que j'avais lu un peu endiablé. Et puis,
l'énigme avait été donnée : les filles de Père Gouet
aimaient-elles vraiment leur père ? Comment se fait-il qu'elles
aient besoin d'argent... alors qu'elles avaient épousé des
hommes très riches ? Qu'allait se passer par Balzac ? Qui
était ce Vautrin, avait-il quelque chose ? Toutes ces questions
donnant envie de le lire, c'était plus entraînant. Je me
surprenais en train de lire ce roman tous les soirs. Il y avait
certes des passages un peu longs que je voulais marquer
mais je résistais, et je continuais la lecture. Je m'imagine
dans la peau des personnages. Madame Tichonneau par
exemple, qui a trahi le vieux "Frampola mort" qui se
faisait passer pour Vautrin mais n'était en fait qu'un
ancien forgeron appelé du bague de Vautrin. Elle l'a dénoncé
à la police pour une grosse somme d'argent. Tous les pension-
naires l'ont alors critiquée et obligée à partir. Il est vrai
que trahir un homme, un voisin de table est réuel mais qu'on aurait
fait les autres pour une pareille somme d'argent ? A cette
époque à tous les hommes on s'écrit de ziclers. Le mariage
n'avait beaucoup marqué, fait répliquer, mais ce n'était
pas le réel. Il y avait aussi le long dialogue entre

Eugène de Rastignac et Vautrin. Ce dernier avait essayé de convaincre le jeune étudiant de ne pas continuer ses études, d'aller marier avec Victorine, abandonné par son père qui voulait léguer toute sa fortune à son fils. Vautrin, qui faisait alors partie de la société des dix mille (société malthusienne qui ne propose que des coups à dix mille francs), propose à Eugène de lui donner dix mille francs, comme galiebrinne voudra bien l'épouser et il se chargera de faire tuer le père de Victorine pour que toute la fortuneaille lui revienne. Ainsi Eugène sera très riche et il ne devra rembourser que 10% à Vautrin. Mais Eugène refuse ce plan diabolique. Je me souviens également de Madame de Beaumais, la tante cécile d'Eugène. C'est une femme très bonne et qui apprendra à Eugène tout ce qu'il doit faire pour rentrer dans le beau monde. Elle sera complètement perdue à la fin du roman car son amant se noie de noie. Alors que tout Paris est au courant c'est elle qui emmènera Eugène à la Comédie Française où elle lui montre Madame de Nucingen et lui dit que c'est le meilleur endroit pour aborder une femme. C'est ainsi qu'Eugène va rencontrer Delphine de Nucingen, fille du Père Goriot, dont il tombe amoureux. Elle va le recevoir et devenir son amant. Et apprendra ainsi pourquoi Delphine a tant besoin d'argent, elle est mariée à un banquier certes riche mais très égoïste et qui lui donne peu d'argent. Et enfin, le personnage principal, le Père Goriot. C'est un homme très bon à qui on s'attache très facilement. Chacun peut dire de lui et sa vie est pathétique. En effet, il a beaucoup trop aimé ses filles, il leur a tout donné pour qu'elles aient leur mari alors qu'elles l'ont renié. Son monologue lorsqu'il est à l'agonie est très

prenant. Il a apporté enfin de tous les problèmes que lui ont causés ses filles. Il est très énérgé mais il arrive encore à les pardonner. Il est heureux que sa fille cadette est un homme qui l'aime. Il répète une phrase touchante à plusieurs reprises dans le livre: "de mariage pauvre, il n'y a pas les amours". Le père Goriot aura été assez malheureux toute sa vie.

A travers ce roman, Balzac enseigne pleins de choses à Eugène et donc à nous. Il ne faut pas trop cloquer ces enfants. Madame de Beauséant lui apprend que pour rentrer dans la haute société, il faut cacler ses sentiments vrais, il faut épouser une femme riche.

Après cette réflexion de ce passage, je réalise que je dois choisir: le mariage. Je pourrais ainsi être riche avoir des enfants, faire la fête et profiter de la vie.

lui

non !!
fatale, ce
n'est pas la
même chose

n'été

5- Appropriation contemplative
unifiée
Sujet 1

et le sens du roman lu.

Je suis au désespoir, je ne sais plus que penser. Comment savoir si je dois rester au près de ma famille, en province et y débiter mes études de médecine, ou opter pour une université beaucoup plus renommée mais m'obligeant à ne revoir mes parents que pendant de grandes occasions? En effet, ma famille n'est pas très riche, nous avons tout juste de quoi manger, et moi, Hugues Gauthier, je voudrais puiser dans leurs dernières ressources, sans même pouvoir en rendre visite? Mais que deviendrais-je, moi qui n'ai jamais vécu dans de grandes villes, comment m'en sortirais-je? Je ne sais même pas comment sont les gens là-bas, peut-être sont-ils désagréable avec les gens qui les entourent. Vraiment, je suis au bord de l'abîme.

Mais que vois-je dans la bibliothèque du salon, où sont installés mon père et ma mère, Denis et Anne?

Je me souviens maintenant, c'est ce roman de Balzac intitulé Le Père Goriot, que l'on avait étudié au lycée. En seconde, si mes souvenirs sont bons. Je me souviens des heures que je passais dans notre chambre, à mon frère et moi, durant lesquelles je lisais ce roman aux personnages qu'on croyait vivants et qu'on voyait

Rien

bouger dans sa tête, tels des acteurs dans un théâtre.
Ces heures étaient interminables mais me faisaient éprouver un tel plaisir que je ne pouvais les interrompre. Même quand maman m'appelait à table, j'arrivais toujours un quart d'heure en retard, et je mangerais froid.
Le début du roman était long et ennuyeux car ce n'était autre que de la description, Balzac y décrivait en premier lieu la pension et en deuxième lieu ses occupants, il nous faisait voyager et découvrir le roman. J'appréciais beaucoup ce talent qu'il avait à nous placer réellement sur les lieux en décrivant les pièces, les aspects, les odeurs, comme si on y était. Je trouve toujours cela fantastique aujourd'hui, c'est peut-être en partie pour cela qu'il est resté en ma mémoire.

314

Peu à peu, j'étais rentré dans le récit et j'avais l'impression de lire de plus en plus vite, car le roman devenait de plus en plus attrayant et j'étais rentré dans l'histoire, je comprenais les personnages, leurs paroles et leurs gestes. Il y avait quand même une chose qui me déplaçait, c'était de m'arrêter de temps en temps, noter quelques citations, émotions ressenties ou éléments de l'intrigue et de me replonger ensuite dans ma lecture.

À certains moments je devais relire plusieurs fois le même passage et je comprenais à chaque fois plus les raisons des comportements parfois spéciaux des personnages comme les paroles prononcées par le père Goriot à l'agonie. Je me souviens que lors de la deuxième lecture du livre le roman m'a paru beaucoup plus court et facile à lire, aussi je découvrais pleins d'événements que je n'avais jamais remarqués auparavant.

Le personnage de Vautrin m'avait beaucoup frappé par son inspiration à inventer des complots, à embobiner les gens comme il a voulu embobiner Eugène de Rastignac en lui disant d'épouser Victorine Taillefer et qu'il se chargerait de tuer son frère pour qu'elle puisse hériter de toute la fortune de son père et que Eugène puisse en profiter lui aussi. Eugène de Rastignac devait être bien embêté, encore plus que moi je le suis / lui aussi était face à un choix décisif. Et beaucoup de personnes lui donnaient des conseils, tous très différents.

J'aimais beaucoup quand Eugène rendait visite à Mme de Bausseant. Je m'imaginais dans ces salons somptueux, où l'on a toujours quelque chose à découvrir. Pour moi qui vivait dans une famille n'ayant pas le sou, il y avait de quoi rêver durant des nuits entières. Je me souviens d'un conseil qui était retenu par plusieurs personnages. Mme de Bausseant et Vautrin conseillaient à Eugène de ne pas se laisser marcher sur les pieds, que à Paris, il fallait s'affirmer, écraser les autres. Ils disaient: "Paris est comme un pot rempli d'araignées." On ressentait dans cette phrase une sensation d'enfermement et de grouillement.

Je n'y avais pensé en seconde mais maintenant que je repense à ce roman, je comprend que Balzac voulait nous transmettre un message.

Il nous dit par ce roman qu'il ne faut pas trop gâter ses enfants mais les aimer quand même car lui, Balzac n'a pas reçu beaucoup d'amour de ses parents et n'a pas souvent vécu auprès d'eux. Il transmet par ce livre sa tristesse de ne pas avoir vécu dans une famille.

très chaleureuse et aimante. Il compte beaucoup
d'importance à la famille.

Je crois que j'y suis, j'ai fait mon choix. Je resterais
non loin de mes parents pour étudier.

Ainsi, je ne deviendrais comme Anastasie de Rostand et
Delphine de Nucingen qui comptent sur leur père juste
pour leurs donner de l'argent.

J'ai compris par ce roman que l'argent ne fait pas le
bonheur et que ce qui compte plus que tout c'est la
famille. Ce n'est pas en ayant une femme riche, au
sommet de l'aristocratie que l'on vit heureux toute sa vie.

Travail d'écriture : Inventez une nc
est transformée par la lecture du Pè

4- Appropriation contemplative
En chantier
Sujet 2

Très bon
de bout

Jean est un élève — ~~meilleures notes~~ du roman
du père Goriot pour pouvoir l'étudier en classe.
Jean était un élève pas très recommandable. C'est
un élève turbulent, bruyant, il ne travaillait pas
du tout en classe, ni chez lui. Il préférait jouer
à des jeux vidéo, sortir avec ses amis, lire des m.
Puis vient le jour où le professeur annonce qu'il
y aura un contrôle de lecture sur le livre
à la fin du mois. Ne voulant pas avoir un
zéro sur un questionnaire de lecture, il cherche
sur internet des résumés du livre. En lisant
les résumés et les commentaires fait de ça, il décide
de le lire.

Lors de la lecture, il trouvait les trente premières
pages longues et ennuyeuses, à cause de toutes les
descriptions de la pension et des personnages. Mais
après avoir passé ces premières pages il trouvait
que l'histoire n'était pas si mal, même si ça se passait
à une époque ancienne. Plus l'histoire avançait
est plus il avait envie de le lire. Ce roman fut une
révélation pour lui. Les personnages qui la marquent furent
les personnages qui la marquent sont le père Goriot
par son histoire tragique. Lui qui aime, chérissait
gâté même ses filles à en devenir un pauvre homme
pour elles. Et ~~à~~ à la fin, il meurt seul et il s'enterment
il n'y avait aucune de ses deux filles. Jean a bien fallu
en pleurer. L'autre personnage qui la marquent est

rien

du
effet

Eugène de Restignac. Ce qui la marque dans la person-
ne c'est son envie d'aller jusqu'au bout coûte que coûte
Au début Eugène commence avec presque rien et connaît
presque personne, mais à la fin il commence à connaître
du monde et sa détermination d'aller jusqu'au bout (c'est renforcé)

Quelle
chance!

Pour Jean ce livre fut une révélation. Du coût
il a amélioré son comportement, il écoute en classe
et travaille chez lui, lit de des livres de plus en
plus et fait son possible pour arriver à l'objectif
qu'il s'est fixé. Son ambition est de devenir
ingénieur informatique. ^{ambition}

Aujourd'hui, il est chef de projet, jou plus beaucoup
à des jeux vidéo, mais passe ses journées à en
créer

Travail d'écriture : Inventez une no-
est transformée par la lecture du Pè

4- Appropriation contemplative
En chantier
Sujet 2

En ce jour de Noël, je reçus comme cadeau, un livre...
intrigant. J'étais très sceptique à l'idée de devoir le
lire. Mes parents me disaient : "Tu vas le lire, tu
es obligé!" Le livre s'intitulait : Le Père Coriot. Déjà d'
une, le titre ne m'attirait pas, je n'aimais pas les
romans réalistes et il comptait énormément de
pages! Je me disais : "Comment vais-je faire?" Malgré
toutes ces réticences, le lendemain après-midi, je
commençais la lecture de ce roman. (Au début, j'
lisais des pages et des pages de description. J'avais
le moral au plus bas. La maison Vauques, je la
connaissais par cœur! Sale, désordonnée, encombrée,
mal odorante! Mme Vauques représentait elle
aussi sa maison; elle était enrobée, mal habillée, pa-
lavée. Les deux s'assemblaient parfaitement! A ce
moment précis où je lisais, je ressentais un sentiment
de dégoût. "Vais-je continuer?" me suis-je
dit. Après un certain temps de réflexion, je continuai
cette lecture. Ensuite, je fis connaissance d'un personna-
ge que j'allais adorer : Eugène de Castignac. Le jeune
homme était bien ambitieux et voulait s'élever dans
la haute société. Il se retrouva dans la maison
Vauques (il n'avait pas beaucoup d'argent). Il fit
connaissance avec les autres habitants : Vauquin, M^{lle} Taillefe

Bien

Bien

Sympathie

Mais il s'impatia surtout avec le Père Coriot. Un vieil homme déchu. Il a tout donné pour ses filles qui ne lui rendent rien. A cet instant, je compris l'importance que porte un père à ses enfants mais, qu'en retour, il fallait être agréable, attentionné et gentil avec ses parents. Rastignac prit de conseils auprès de sa cousine Mme de Beauséant afin de s'élever dans la société: il devait trouver une femme, faire semblant de l'aimer et la rendre jalouse. Il fit ensuite connaissance avec la fille du Père Coriot, Delphine, dont il tomba amoureux. Malheureusement elle était déjà mariée à un banquier. Ils s'aimaient donc en cachette. J'étais étonné par ce qu'il se passait. Rastignac tomba amoureux d'une femme alors qu'il ne devait pas l'aimer. Comme quoi la vie nous réserve des surprises. L'image la plus surprenante que je garderais de ce roman est l'arrestation de Vautrin. Il passait sympathique et serviable, en réalité, il jouait un double jeu. Il était fourbe et épiègle (il s'était échappé du bagne). Cette arrestation fut très impressionnante. Lors de ce passage, je compris qu'il fallait se méfier des apparences et faire confiance à quelques personnes. Arrivé à la fin du roman, lorsque le Père Coriot meurt, ses filles ne vinrent pas à son enterrement! Je fus triste et déçu d'avoir terminé ce magnifique ouvrage. Je pris de bonnes résolutions grâce à ce livre. Je décidais d'être plus attentionné, serviable et gentil avec mes parents mais, j'en aurais aussi appris à distinguer mes amis et à ne plus faire confiance à qui que ce soit. Cette lecture m'a transformé.

5- Appropriation contemplative
unifiée
Sujet 1

J'étais assis dans mon salon, encore abasourdi par la conversation que j'avais eue avec ma compagne. Conversation concernant ma... ou plutôt notre vie future. Elle m'avait laissé le choix: soit je quittais la France et abandonnais mes études pour la suivre en Argentine, son pays natal; soit je restais et mettais ainsi un terme à ma vie. C'est pendant que j'établissais ces sombres conjectures que mon regard, vagabondant sur la bibliothèque accoucha un livre à la tranchée rouge. Je m'approchai pour voir ce qui avait attiré mon attention et retirai le livre des rayonnages. Je lus le titre. Le Père Goriot de Balzac. En un instant je me saisis en train de lire ce roman pour la première fois, un roman que j'avais trouvé dans la vieille bibliothèque de mon père, tout au fond du meuble. Je l'avais littéralement dévoré, abandonnant ainsi un ennuyeux roman policier dont je ne me souviens plus le titre. Etant à l'époque un lecteur plutôt moyen et désintéressé, je trouvais ce roman particulièrement intéressant.
(désintéressé = qui ne cherche pas à gagner de l'argent)

Am3 rien

-lièrement compliquée. Néanmoins, cela
ne m'empêcha de beaucoup l'apprécier.
Je me rappelle avoir trouvé l'histoire
empoûtante et émouvante.

En y repensant bien, je me souvenais
d'une image qui m'avait étrangement
marquée ; celle du Père Gariot mourant
et attrapant les cheveux d'Eugène et
de Bianchon en les prenant pour ses
filles, tant attendues, tellement espé-
rées. Sans de me faire rire, j'avais
trouvé cette scène pitoyable et triste.
Un autre passage me venant à l'esprit, un
passage plutôt épouvanté où l'amour
filial débordant du père Gariot nous
effraye presque. Il ne supporte pas
l'idée que ses filles se disputent et
les supplie d'arrêter en se cognant
la tête contre les murs.

Dans un autre genre, l'aveustation de
Vautrin m'avait frappé. Le sang-froid
et le calme avec lequel il accueille
les policiers m'avait coupé le souffle.
Ce personnage m'avait fasciné et j'avais
longtemps et vainement tenté de m'iden-
tifier à lui. Le discours qu'il fait au
père, le jeune Rastignac m'avait aussi
touché. Je comprenais ce personnage et
sa vision de la société me m'était
antérieurement pas étrangère, une société
dans laquelle il faut être comme un

boulet de canon, tuer pour ne pas être
tué, tromper pour ne pas être trompé
A l'inverse, la cocardise et la vanité
de la Mlle Lionneau m'avaient dégoûté
Le seul passage qui m'avait un peu en-
nuyé était la scène d'exposition avec
la longue description de la pension / auquel
j'avais aussi beaucoup apprécié le personnage
de la vicomtesse de Beauséant, ses amours
avec le marquis d'Almeida-Pinto, et la
dignité avec laquelle elle se retire au
départ de son histoire avec le marquis
Je repensais à Eugène également. Eugène
qui m'avait qu'une idée en tête, entrer dans
le monde et s'échapper de la pension.

Qu'il avait été long l'apprentissage
d'Eugène! Ses aventures parisiennes étaient
présentées dans mon essai comme si j'avais
lu le roman lui-même. Eugène écrivait à sa
cousine Madame de Beauséant puis il se
présentait chez le comte de Restaud
avec ses bottes crottées. Dans mon essai
l'accès à l'appartement des Restaud lui était
ensuite interdit. Il jetait alors son dévolu
sur la soeur de la précédente la pauvre
Daphnée de Nucingen. Il devenait alors son
amant. Il résistait aussi aux assauts ^{répétés} de
Vautrin qui lui avait réservé une place
dans son plan diabolique. Enfin le Père Goriot
mourait et je me souvenais de l'extraordinaire
jeu de l'homme qui finalement résumait tout

certains, les envies, les réussites
de Rastignac. Eugène alla dîner chez
Madame de Nucingen.

Le roman m'a fait éduquer sur plusieurs
points importants. Tout d'abord, il m'a
appris que la réussite dépendait surtout
de l'envie et de la motivation. Eugène
se jure d'entrer dans ce monde pourtant
si lointain et il y parvient. Peu moi, qui
avait plutôt des résultats médiocres, cette
lecture m'a fait transcender et rassurer
concernant ma vie professionnelle à
venir. Elle avait en quelque sorte apaisé
mes angoisses.

Elle m'a fait également apporter un
point de vue important sur la paternité.
Je voulais absolument avoir des enfants
et le Père Goriot est une sorte de guide
sur la matière. Le malheur du Père Goriot
est dû à ses erreurs passées. Je ne pense
pas qu'une personne ayant lu ce
roman commette l'erreur de trop
gâter ses enfants.

Enfin, cette redécouverte providentielle
de ce livre me permettait de résoudre
mon dilemme. Tel Eugène, qui sacrifie
un temps ses études pour courtiser Ma-
dame de Nucingen et entre dans le
monde, j'allais aller en Argentine,
apprendre la langue et recommencer
mes études là-bas.

Et c'est
vraiment
la passion
qui dicte
la conduite
d'Eugène
à la fin
du roman?

5- Appropriation contemplative
unifiée
Sujet 1

bonne évocation
L'N, que vous avez

lien avec
vous me l'avez

Tout d'un coup, un homme entra dans le magasin. Il était affolé. Il balbutiait :

"Que dois-je faire ? que dois-je choisir ?"

En effet, cet homme de vingt et un ans, qui voulait faire des études de droit et en faisait déjà, venait d'apprendre qu'il allait avoir un enfant.

Il ~~commença~~ courut dans chaque rayon quand il vit, au livre au été inscrit "Le Père Goriot". Il s'arrêta. Tout d'un coup, ses pensées retournèrent dans le passé. Il se revoyait jeune, en train de lire ce livre.

Il se souvint de toutes les heures passées devant son livre, de tous les sentiments ressentis. Il était jeune et en ce temps, aimait toutes les joies que pouvait avoir un adolescent. Au début de ses premières lectures, tous ses amis se moquaient de ce livre. Tristan partageait leurs idées, en effet le début était ennuyeux, les descriptions longues, le langage incompréhensible et les pages ne finissaient pas. Ses plaisanteries continuaient tout au long du roman trimestre où, la ^{route} course lisait cet opus de Balzac. Mais le jeune adolescent, sachant ses plus vilains secrets, ne voulait pas avouer aux autres à quel point le roman l'avait touché. Il ne dit pas par exemple qu'à la fin du roman il pleura. Il ne dit pas par exemple à quel point il était intéressé par les cours du professeur de français. Il se souvint aussi des fous rires avec son meilleur ami quand il

Parquais
vils ?

eut le livre pour la première fois. Ils avaient s'étaient amusés à trouver des mots les plus compliqués de quelle belle époque! » se dit-il.

Des larmes de rire sortirent de ses yeux. Paris se souvint d'un des personnages du livre. Un jeune homme. C'est lui qui l'avait tiré pour qu'il finisse l'histoire. Il avait un nom de noble. ^{Tristan} Il eut une hésitation puis cria dans tout le magasin: « Mais! Oui! C'est Eugène de Rastignac! » Oui c'est cet homme, le plus jeune de l'histoire, le plus élégant, le plus beau qui avait à lui seul nommé à Tristan de Paris ce livre. Eugène de Rastignac était le jeune homme qui découvrait un nouveau monde; Paris, au début du livre une "monstrueuse merveille" puis à la fin "un océan de bave". ^{Tristan} Il se souvint des phrases dites par Rastignac "la fortune est la vertu" ^{ou} "il faut se faire boulet de canon" comme dit Valettin. ^{encore} Il se rappela "Oh oui de l'or, la fortune à tout prix!" Tristan réfléchit, il se demanda ce qu'il était devenu il se souvint juste des dernières paroles de Rastignac: "A nous deux!" Tristan eut un sourire, ce personnage lui ^{en} rappela un autre. Et B' était.

De Delphine Nucingen la maîtresse de Rastignac. Un autre personnage lui vint à l'esprit, il se nommait Valettin. Ce personnage était peint comme un fauve par l'auteur. Il avait enservi Tristan par ses beaux discours qu'il ~~relatait~~ sa vision de la société.

^{Tristan} Si en effet si les souvenirs de Tristan étaient justes, ce personnage était un bagnard qui racontait dénonçait les méfaits de la société.

^{Tristan} ^{Rien} Eugène se souvint aussi du père Goriot. C'est ce personnage qui avait fait pleurer par ses mots. Il l'avait été abandonné par ses filles. Il se souvint des mots "maudir" "renaudir" prononcés par ce vieille homme.

Balzac avait beaucoup appris à Tristan. Il ne voulait pas l'admettre. Il avait une fois cet ouvrage lu. Tristan ~~devait~~ méfiant. En effet il avait appris par le livre qu'il ne fallait pas se fier aux apparences. Balzac l'auteur lui avait montré.

est

Ce livre lui avait apporté du mépris envers les riches et l'argent. Même si celui-ci Tristan avait beaucoup de goûts pour celui-ci.

Pour lui les grandes âmes ^{étaient} brillées par la société.

l'aurais

Depuis qu'il avait lu ce livre, il fut toujours là pour aider ses parents. Il ne voulait pas qu'ils terminent comme le Père Goriot, seul.

Tristan se dit qu'il éduquerait le mieux possible ses enfants.

En tout cas, Tristan en conclut que la vie était très compliquée.

Tristan quitta le magasin la tête haute. Il avait en main des jouets pour nouveau-né, et

Il se dit : « Que faire ? Mais je prends les deux »

5- Appropriation contemplative
unifiée
Sujet 2

Je dois prendre la décision la plus importante de ma vie : partir pendant 10 ans au Cambodge pour aider les enfants et améliorer les conditions de vie de la-bas ou rester ici, en France, avec ma famille. Mon regard s'agrandit dans mon appartement vide lorsque je vis, sous un tas de livres, le Père Geriex, une œuvre de Calgac que j'ai échanté en classe il y a 5 ans.

une de
lecture

Je me rappelle avec précision où je me trouvais lorsque j'ai commencé à le lire : j'étais seule dans ma chambre et je devais le ranger. Puis je me suis souvenue que je devais lire le Père Geriex pour la semaine suivante. Je suis allée chercher au fond de mon sac et j'en ai sorti ce livre. J'avais peur de m'ennuyer, l'histoire ne m'intéressait pas. Et puis, sachant que je devais le lire à un moment ou à un autre, je m'assis sur mon lit, seul endroit de ma chambre convenable pour lire, et je me plongeai dans mon livre. Les premières pages de descriptions n'avaient pas beaucoup aidées à mon immersion dans l'histoire. Ayant eu du mal à les lire, j'ai commencé à me décourager. Puis l'histoire a débüté et j'ai trouvé un certain plaisir à le lire. Au départ mon attention se portait sur Eugène puis peu à peu elle dérivait sur Vautrin. Je trouvais Vautrin fascinant et incroyable. C'était un personnage imprévisible mais j'avais du mal à comprendre certains faits, ses longs discours. Mais il était mon personnage préféré. D'ailleurs j'avais beaucoup aimé le fait qu'il y ait plein de personnages. C'était une histoire complexe mais prenante.

Je me rappelle encore de 3 passages que j'avais "animés ensemble" : le discours de Mme de Beauveant, le discours de Mme de Rastignac et le discours de Vautrin. Chacun de ses passages était sur la société et chaque

personnage avait un air différent. M^{me} de Beauvèant trouvait la société trop cruelle. Il fallait cacher ses sentiments et se servir des femmes. M^{me} de Rastignac, avait elle, une vision très chrétienne du monde. Elle voulait que son fils reste vrai. Quant à Vautrin, lui pensait, que la société était mauvaise. Balzac, d'ailleurs, décrivait les gens de cette société comme des animaux.

À la fin du livre, le passage où le Père Goriot meurt est très violent. Ses crises de démence, je m'en souviens encore, m'avaient impressionnées. Et maudissait ses filles, faisait preuve de lucidité puis préférait retomber dans une pauvre aveugle pour elles. Le personnage de Goriot m'avait paru à la fois attachant et pathétique.

Il y avait une phrase de M^{me} de Beauvèant sur le monde que j'aimais beaucoup, et qui était: "Traitez ce monde comme il mérite de l'être." Une autre phrase sur l'ambition me revient en mémoire, elle disait: "Lorsque l'on vit le ciel, on vit Dieu."

D'autres passages m'avaient touchés: le départ de M^{me} de Beauvèant pour la Normandie par exemple. C'est à ce moment là, je crois, qu'Eugène comprend que personne n'est d'habitude des sentiments et il dit: "Les belles âmes ne restent jamais longtemps en ce monde." Cette phrase m'avait marqué.

Maintenant que je repense à Eugène, je me souviens de l'éducation qu'il a reçue et que je suivais au fil de ma lecture. On pourrait distinguer trois guides pour son éducation: M^{me} de Beauvèant, Vautrin et le Père Goriot. Ils forment tous trois un triangle pour lui. M^{me} de Beauvèant va le faire passer pour son cousin et grâce à elle, il va entrer dans le beau monde et se rendre compte que la société est cruelle. C'est, d'ailleurs, le Père Goriot qui va finir son éducation. Lorsque il est enterré et qu'Eugène

scène
étudiée
succès

citations

est seul au cimetière, Balzac dit d'Eugène: "Il enterra sa dernière arme de jeune homme."

Ainsi Eugène entre dans cette grande société sans rien ~~l'y~~ connaître. Pourtant, il s'en sort et réussit petit à petit à se faire connaître. Lorsque M^{me} de Nucingen devient sa maîtresse, Eugène sent qu'il peut commencer à avoir un peu de pouvoir. Je me souviens très bien du passage où va pour cent francs par elle et qu'il gagne.

En fait, Eugène passe de l'âge orphelin à l'âge adulte c'est à cette réflexion là que je comprend que Balzac a fait du Père Goriot un roman d'apprentissage.

Je sais ce que je vais faire. Je pars, c'est décidé. J'irai, moi aussi, comme Eugène, faire mon éducation. Mais moi je la ferai au Cambodge. de Père Goriot m'aure petit à petit les yeux. Il faut que j'aie aider les enfants et améliorer leur condition de vie. Peut-être que moi aussi je rencontrerai des gens qui m'apprendront et qui m'aideront à réussir dans cette vie.

de celui d'Eugène.

5- Appropriation contemplative unifiée
Sujet 1

6- Appropriation créative
éclair
Sujet 1

Il rentrait chez lui quand il entendit le téléphone sonner. Il l'empoigna et décrocha le combiné comme son ornière. C'était l'appel qu'il attendait depuis plusieurs jours, un appel de sa banque. Il n'aurait pu y croire, son père n'était pas un débiteur. En effet, sa passion pour le jeu lui avait fait perdre des sommes importantes, trop importantes pour un modeste étudiant comme lui, de sorte qu'il avait accumulé d'énormes dettes, et que ses créanciers commencent à sérieusement s'impatienter. Conscience de sa malheureuse parenté, il était resté silencieux et ne lui reprochait qu'une modeste somme mensuelle, à laquelle il ajoutait de temps en temps quelques dizaines de francs de petits cadeaux, se faisant ainsi. Il s'agitait donc de voir ses quelques biens saisis et de négocier sa situation avec le créancier. Secrétaire de l'université d'une manière et l'original de deux, il se débattait en vain. Bientôt de précieuses qu'il était au bord du désespoir. Il s'assit dans les fauteuil de son salon et de nouveau ainsi, pensif. Il avait honte, honte d'avoir bêtement perdu tout d'un coup ce qui appartenait même pas.

Bien

Soudain, il s'approcha de la fenêtre, une idée folle le prit, il avait envie d'en finir, de ne plus se soucier de rien, d'être libéré de tout ce qui pesait sur lui. Il se pencha et vit la rue, qui semblait assez petite, avec des gens qui s'y promenaient. Il se sentait pousser en avant, comme par une sorte d'instinct auto destructeur. Il commandait d'en finir avec la vie qui lui avait été donnée.

Puis il fut comme happé sur terre et bouché d'un pas encastré et ferma la fenêtre. "Il se massait et attendit. Qui? Qui? Myrène Soudain en regard se passa sur une étagère où il reposait un livre assez volumineux, portant le titre "Le Père Egorok", ^{un} grand Classique de Belgique qu'il se souvenait avoir lu quelques années auparavant.

"Il prit le livre et s'installa dans son fauteuil. Il examina le titre, cet usage qu'il en avait eu jadis au lycée de Paris transporté dans son sac. "Il savait. Ses souvenirs étaient assés ~~assés~~ proches de la traditionnelle lecture de jeunesse que font la plupart des lycéens. A peine eut-il lu les premières pages, que l'histoire lui revint en mémoire. "Il se mit également à se souvenir de l'époque où il avait lu ce livre. Il se souvenait surtout, ses amis d'alors,

Oh!

se souvenant de sa difficulté à suivre le programme de lecture fixé par le professeur de français. La vie qu'il avait en ce temps lui revenait en mémoire, cette vie sans difficultés, cette époque de jeunesse et cette vision simple de la vie qu'il avait.

Si un

Il réfléchit, et se souvint peu à peu de contents du récit, des bienvenues et mécomptes du Père Egorok et de Rastignac. Rastignac, personnage avec lequel il remarquait quelques similitudes. En effet, comme lui, Rastignac était venu à Paris pour réussir, à la différence que lui, au moins, malgré l'échec de ses études, semblait réussir ou du moins, être sur le bon chemin.

Si un

Il se mit à lire. Sautant des pages, s'arrêtant sur des passages éblouissants, comme le dialogue de Vautourier et Rastignac. Lui aussi n'était-il pas un ambitieux? Lui aussi n'avait-il pas essayé de s'appuyer sur des femmes comme le conseillait Mme de Beauveau? Si à la différence que, contrairement à Rastignac, il n'avait eu personne pour lui dire d'enfermer ses sentiments et pensées sincères au plus profond de lui.

Lui aussi se trouvait l'entraide, la persévérance, force et considération, mais il avait perdu lui aussi ce qu'il demandait à sa famille de lui donner ses bigoux, mais il avait d'habitude (comme Mme de Restaud) ce que ses parents auraient difficilement mis de côté. "Il n'avait en effet pas la même chance que Rastignac, qui avait eu sa fille ment de chance au jeu pour payer les dettes de Mme de Nucingen.

Il avait sa lecture et devait penser. Lui-même, n'était-il pas comparable à ces personnages? Est-ce que chacun ne lui semblait pas un peu? Et si c'était pour lui que ce roman était écrit?

Il reprit sa lecture. Il accordait toute son attention à ces accents tourmentés autour d'Éugène, qui était le personnage auquel il semblait se consacrer le plus.

Encouragé en ville, sa mise de contact avec l'épître de Paris, tout semblait être possible, comme si, à plusieurs décennies d'intervalles, Balzac lui avait répondu en Pierre, en réponse à ses questions.

Oui, il était tombé. Oui sans doute, il tomberait encore. Mais il y avait une chose dont il était sûr, il se relèverait autant de fois qu'il faudrait pour parvenir à son but.

En effet il était une descendant du pot de terre par Vauban, mais si il ne devait en rester qu'un seul, ce serait lui.

Bien

3

Il se leva. SP se sentit l'âme d'un combattant, prêt à donner tout ce qu'il y avait pour remédier à ses problèmes. SP savait qu'il trouverait qu'il y avait une solution, il devait se remettre à travailler, car demain tout serait sur ses dettes et ne plus jamais remettre les pieds dans une salle de jeu.

Il se dirigea vers le bas et vit qu'il faisait nuit. Il était sorti de l'univers de Paris au XIX^{ème} et était revenu chez lui. SP balança la pièce du regard... tout était comme avant, mais sa perception avait changé.

SP se sentait supérieur à l'homme faible et appareil qu'il était quelque chose avant. Il était redevenu digne.

Travail d'écriture : Inventez une
est transformée par la lecture de

5- Appropriation contemplative
unifiée
Sujet 2

Juliette avait adoré le Père Goriot. Elle
l'avait lu en classe et l'avait trouvé
très intéressant et enrichissant. Elle le
conseilla donc à Marie, sa meilleure amie,
à la recherche d'un « classique ».

Après sa lecture, Marie retrouva Juliette
afin de partager son expérience. Elle lui raconta
que ce roman de Balzac l'avait totalement
chamboulée. Elle raconta que l'ambition du
jeune Eugène de Rastignac l'avait impressionnée
tant par son vœux de conquérir Paris dans sa
noblesse que par sa volonté des femmes, comme
par exemple la fille du Père Goriot : Delphine de
Nucingen. Cette histoire d'amour qui démarra
au bal de la cousine de Rastignac, Mme de
Beauvau, et qui évolua avec ses complications
à cause du "mariage à trois" de la belle
Delphine. Marie lui dit qu'elle avait appris
beaucoup grâce à elle, à ce superbe roman sur
le XIX^e siècle et la société française. Elle alla
jusqu'à la prendre dans ses bras en la remerciant.
Malgré cela, Marie raconta qu'elle avait été
dégoutée de la description de la pension où
logait le Père Goriot, et de sa propriétaire
Madame Vaucher, pour toutes les scènes se déroulant
à cet endroit. Elle fit ensuite remarquer à
Juliette qu'elle avait été très émue au

Bis

moment de la mort du Père, tant Balzac avait été réaliste. Émue par son monologue, ce discours poignant d'un père abandonné.

3015

Marie se souvint alors qu'elle avait été étonnée de l'attitude qu'avaient eu les filles de Goriot, Anastasie et Delphine envers leur père, pour des histoires d'argent. Elle fut surprise aussi, de l'importance de l'argent dans cette société et cela la fit réfléchir sur le fait que l'argent était toujours aussi important actuellement et que celui-ci peut détruire des familles entières. Cette idée la terrorisait.

Elle en conclut que beaucoup de sentiments l'avaient traversés pendant cette lecture.

Puis elle s'arrêta de parler. Toutes ces pensées se mélangeaient dans sa tête. Elle y réfléchit longuement et finit par rapporter toutes ces idées à elle: la pauvre histoire du Père Goriot pouvait, sans aucun doute lui arriver, comme elle pouvait arriver à n'importe qui. Cela la fit frissonner.

Juliette n'eut pas le temps de rassurer son amie, elle repartait déjà, le regard vide, choquée. Les deux amies ne se revirent que très peu mais Marie avait beaucoup changé après cet épisode.

Juliette se rendit compte qu'une lecture peut transformer une personne.

pourquoi?
Il faut expliquer

changement de vie radical

Appr contemplative

Pois

Il lui a fallu plusieurs journées, plusieurs nuits pour lire Le Père Goriot, il ne parlait plus, il réfléchissait sans cesse, il était totalement immergé par sa lecture, on aurait même pu imaginer que pendant quelques temps il était parti à la rencontre des personnages, il voulait tout, tout savoir sur les moindres recoins et secrets de ce bouquin. Ce roman avait bel et bien changé sa vie...

Mais vous allez me dire, comment est-ce possible qu'un livre puisse modifier l'existence d'une personne ? Eh bien croyez-moi, cela s'est véritablement passé.

M3

Après avoir fini sa lecture et détaillé les pages une par une, il passait des journées à regarder par la fenêtre, à quoi pensait-il ? Était-il triste à cause du décès du Père Goriot, était-il en colère contre Delphine et Amastase, rêvait-il d'être un combattant comme Vautrin ou bien voulait-il savoir d'où venait la grande volonté de réussir d'Eugène Rastignac ? On m'en servait rien, il ne laissait pas une seule expression paraître sur son visage.

Après plusieurs jours passés à regarder les oiseaux voler et à écouter le bruit des voitures, il se leva. Je continuais à le regarder sans rien dire. Il avait l'air déterminé à faire quelque chose, comme si il était décidé à changer le monde ou alors à rectifier certaines choses... Je l'imaginais bien dans le personnage de Vautrin, un homme qui n'a peur de rien, qui se révolte contre un monde qu'il trouve si hypocrite, mais il avait quand même une certaine attitude qui me faisait penser à Eugène de Rastignac

20 Travail d'écriture : Inventez une nouvelle à laquelle la vie d'un personnage est transformée par la lecture du Père Goriot.

Rien

Il ^{n'}était pas bien vieux et peut-être se voyait-il tout d'un coup à voyager et à travailler pour gagner plein d'argent. Oui, il semblait avoir cette grande volonté qu'a eu Eugène pour entrer dans la haute société. ou peut-être se posait-il des questions sur l'amour qu'il pourrait avoir sur ses enfants futurs? en tout cas ça se voyait qu'il ne voulait pas faire les mêmes erreurs que le Père Goriot, il ne voulait pas sombrer dans la folie et être détruit par ses propres enfants. Mais il a aussi réfléchi à l'attitude qu'il avait avec ses parents, peut-être trouvait-il qu'il était trop dur avec eux et qu'il n'a jamais su vraiment se rendre compte de l'amour que portaient ses parents pour lui..

Je le voyais triste mais il semblait heureux en même temps, il était inquiet mais semblait en même temps sûr de lui... Tous les passages marquants du livre comme la description de la maison Vaucher, l'arrestation de Vautrin, le bal, la mort du Père Goriot se mélangeaient dans sa tête. Je ne savais plus où regarder, à quoi penser, je le voyais là, perdu.

quelques temps plus tard, il disparut et je ne le revris plus jamais. Je me demande encore à quoi il pense en ce moment même et ce qu'il fait. A-t-il changé de nom? Est-il parti se révolter contre la société, a-t-il fondé une famille? On me le saura jamais, tout ce que je sais c'est que Balzac venait de changer la vie et le comportement d'une personne sur Terre.

App. contemplative

Lundi 9 Juin 1936, cher journal cela fait longtemps que je n'ai pas écrit, car à vrai dire quelque chose me perturbe en ce moment. Ma chère sœur m'a offert pour mon anniversaire le livre de Balzac qui se ^{n'aurait-elle} prénommé le Père Goriot. Je me suis qu'au début de cette lecture mais je sens déjà qu'il va changer quelque chose en moi. Ma sœur me l'a offert dans un tout bien précis, je le sais, je l'ai senti dans son regard. En parallèle à ça, il y a maintenant bientôt deux semaines que mon mari ne m'offre plus bijoux ni robes pour ma toilette d'été. Trop de choses incertaines et incomplètes hantent l'univers dans lequel je vis.

Mardi 10 Juin 1936, ça y est je découvre enfin l'histoire de ce personnage principal si fantastique et secret que le Père Goriot. Je ne peux m'empêcher de comparer l'histoire à ma propre vie. C'est vrai que ma mère m'a placée et mariée dans une famille de la haute bourgeoisie parisienne mais je lui en veux de s'être débarrassée de moi aussi jeune sans même qu'elle ne connaisse mon père. Et puis, il y a un personnage un peu revêtu, très cultivé dans le roman, il s'appelle Vautrin.

Je dois le lire pour connaître la suite, même si je ne veux pas affronter la ressemblance avec ma vie. Et c'est une très bonne excuse pour moi de lire, car mon mari ne fait que dépenser mon argent (le peu d'argent que j'ai su lui donner en vendant tous les bijoux que ma mère m'a laissés comme seul souvenir d'elle), il ne se préoccupe plus de moi. Ça y est, nous rentrons dans la fatalité de notre époque, mon mari à une maîtresse et je suis la pauvre épouse mariée de force avec ce gros lard de bourgeois.

Mercredi 11 Juin 1936, j'avance rapidement dans le roman et je me suis dit que je devais sortir moi aussi comme le font Madame de Restaud et Madame Nucingen.

peut être que moi aussi j'aurais la chance de rencontrer un amant
 comme ce jeune Rastignac. Il est si ambitieux, il paraît si beau et
 intelligent. Alors hier soir, je suis sortie avec ma sœur mais sans
 succès. Ce sera pour la prochaine fois. Je passe la plupart de mon temps
 à lire, à comprendre chaque personnage, comme si je refaisais le travail
 de Balzac lorsqu'il inventait ce roman. Je me reconnais dans
 Madame de Restaud, il ne faut pas que je finisse comme elle. J'ai
 décidé de ne plus me laisser faire par mon mari. Ce matin, je lui
 ordonne de m'acheter des bijoux sinon je le dépaillai, il n'y a pas
 eu mais il a quand même obéi. Autre surprise, ce matin j'ai
 reçu une lettre de ma petite sœur, disant qu'elle souhaitait me voir car
 ma mère était souffrante. Je ne sais pas encore si je dois y aller, je
 veux finir le roman. Ma vie ne dépendra que de ce roman. Je ne veux
 surtout pas faire les mêmes erreurs que ces deux filles qui rendent
 leur pauvre père. Et Eugène est un jeune homme bien, il ne faut pas
 qu'il tombe entre les mains de ce vaurin.

Vendredi 12 Juin 1836, Je continue ma lecture dont un passage
 très émouvant; Rastignac reçoit les lettres de sa mère et de sa
 sœur, j'ai décidé de m'en inspirer pour répondre à ma sœur.
 Et puis, il y a l'arrestation de Vautrin, ah! quel dénouement!
 Rastignac sera enfin libre de mener la vie qu'il souhaite et d'évoluer dans la

vi. Samedi 13 Juin 1836, Hier soir j'ai rencontré un beau jeune homme,
 il ressemble fortement à Bianchon. Je crois que je suis amoureuse,
 mon mari le sait et me laisse tranquille et présent. Mais
 il y a quelque chose de plus important, quelque chose qui me
 préoccupe: Je ne veux pas laisser mourir ma mère comme ces deux
 filles font avec leur père. Après tout ce que leur père a fait pour
 elles, elles trouvent bon deux une excuse pour ne pas aller le voir.

l'ins laquelle la vie d'un personnage

5- Appropriation contemplative
 unifiée
 Sujet 2

sur son lit de mort. Je pars donc demain pour Brive,
rejoindre ma petite sœur et ma grande sœur. J'hésite encore,
je voudrais rattraper toutes nos années perdues. La triade
du Père Geriot ^{à l'}agonie me fait froid dans le dos, je
ne veux que ma mère vive les mêmes choses de moi.

Dimanche 14 Juin 1836, Je suis actuellement dans ma voiture
pour ce long voyage. J'ai traversé Paris avec la certitude de revenir
ici meilleure que je ne le suis quand je traverse cet "océan"
comme dit Balzac. Je disais cet océan bourgeois, avec ces
quartiers où toute famille se rassemble.

Lundi 15 Juin 1836, Maman était si fière de me voir,
et moi j'étais si réjoui de revoir ma famille, la seule chose
à laquelle il faut s'accrocher dans une vie de société si
tumultueuse. Dès les premiers instants passés avec elles,
nous quatre, réunies, enfin!

J'ai revu les images marquantes du roman défilé dans
ma tête et je me suis dit que ce roman m'avait
ouvert les yeux, sans lui peut-être n'aurais-je jamais
reconnu mon bel aimant Lucien et surtout je n'aurais pas
pu vivre de bons moments avec mes sœurs et ma mère avant
que maman ne meure.

6- Appropriation créative
éclair
Sujet 1

Robin est un jeune homme, âgé de 25 ans. Il est issu d'une famille dont les modestes revenus permet à ses parents de vivre presque normalement. Il habite dans un quartier de Paris où il n'est pas possible de sortir la nuit ^{de cause de} ~~de~~ nombreux ^{de} ~~de~~ trafiquants en tout genre. Si c'est à quel que jours, il vient d'avoir un magnifique petit garçon nommé Noé avec une charmante demoiselle nommée Constanza. Robin a arrêté les cours à l'âge de 16 ans, et à eux deux, ils ne gagnent pas suffisamment d'argent pour une nouvelle personne dans leur vie. Il décide de refaire ^{un} ~~un~~ stage d'apprentissage pour essayer de trouver du travail et donc pouvoir nourrir son enfant et quitter la chance de pouvoir lui payer des études et ne pas commettre la même erreur que lui. Mais cela n'est pas gratuit, il est attiré par l'argent. Faut-il que lui propose ses parents, et cela aussi par les nombreux trafiquants qui frappent à sa porte et l'appellent par les fenêtres de son appartement. Il décide de tout cacher à sa compagne et descend en cachette dans la nuit, ouvre la porte. Il pleut, il fait froid et au fond du vaste loggia, humide, un homme interpète. Il est vêtu d'un bonnet noir, aussi noir que le désespoir lui-même, son visage a été modelé par les pires fléaux du mal, il est maigre comme la confiance de Robin en lui mais n'a pas d'autre chair. Mais avant de passer la seuil de la porte

Am3

T3

Il repense à une chose qui le trouble. Eugène de Rastignac.
N. ne sait pas pourquoi mais repense à ce personnage qu'il l'avait
étudié lorsqu'il était en ¹⁸²⁰
deuxième

N. pense à Eugène, il est jeune, il est manqué d'argent et il est
obtenu par l'argent facile que lui propose Vautrin lorsqu'il veut
qu'Eugène se marie avec Victoria Taillefer et donc
avec son père-frère qui sera défilé puis tué.

Il pense aussi au moment où Eugène de Rastignac va
rendre visite à sa cousine Mme de Bausséant qui est
qui le centre beau de Paris, le moment où il traverse le pont.
Les beaux quartiers sont en haut de Paris dans un creux,
cela représente qu'il faut se mettre comme dit Eugène
pour devenir ce que sont les gens des beaux quartiers
et aussi se servir des gens, et aussi par les moyens de la
corruption. Toutes ces choses lui ont été apprises par
Vautrin et sa cousine. N. identifie le pont comme le seul de sa
père. Il apprend aussi par la suite de l'histoire que
Vautrin le mal fait finira par se faire attraper. Les
personnes et crimes organisés se font toujours attraper,
non peut-être le lendemain, mais la semaine, le mois ou bien
les années après. Rabin est troublé par ses souvenirs,
il se rend compte qu'Eugène de Rastignac était dans la
même situation que lui.

Il se souvient aussi de jeune Blanchon
un ami d'Eugène qui se habitait dans la pension de
Mme Vaquer. C'est un jeune homme qui a percé vite
dans la vie et il est devenu médecin certes ce n'est pas
l'homme le plus riche de Paris mais au moins c'est l'homme
qui a le plus de mérite au sein des personnes riches
qui

qui

de Paris.

Il se souvient aussi du père Goriot, cet homme qui avait fait sa fortune pendant les guerres napoléoniennes. Il se souvient aussi de ses deux filles, Anastasie de Rastouillet et Delphine de Nucingen. Le père Goriot ~~à placer~~ a placé ses filles au dessus des cages, les ~~à~~ ^{les} ~~gâtes~~ ^{gâtes} sœurs réfléchit et ~~ait~~ ^{ait} été habitué à l'argent facile de son père. Leur père et de leur mari. Robin, ne veut pas que son fils reçoive une éducation d'un père entraîné dans des trafics puis qui se retrouvera derrière les barreaux. Il a appris grâce au père Goriot que l'éducation des enfants est très importante, la preuve, à la mort du père Goriot, ses filles ne sont même pas présentes, et c'est Eugène qui doit payer les funérailles du pauvre homme, Robin ne veut pas de cela. Il ne veut pas que son fils soit entraîné dans tout cela, ~~il répond ses espoirs et~~

Robin reprend ses esprits, l'eau glaciale d'égoutline tout le long de son corps, ses chaussures sont remplies ^{de} de bruit comme bougie. Il regarde l'homme au fond de sa rue pitoyable et lui dit "

"Ce n'est pas pour moi"

Il rentre dans son appartement et nettoie ses chaussures remplies de crasse et on ~~ignore~~ ^{entend}, ~~l'entend~~ la sirène d'une voiture de police ^{riant}

intéressant
le mot de
chaussures.

6- Appropriation créative
éclair
Sujet 1

6 novembre 2009

français

un homme marche dans
une rue de Paris pour se rendre à son travail. Il se
nomme Philippe de Maessois. Il vient d'avoir 20 ans, fait
les études, et travaille dans une librairie pour gagner
un peu d'argent. Ses parents sont de classe moyenne, et
n'ont pas beaucoup d'argent à lui donner. Il doit donc
se débrouiller tout seul. Heureusement pour lui, il loge
dans l'appartement d'un ami, donc n'a pas de loyer à
payer. Cependant, avec la hausse du prix du blé, il a de plus
en plus de mal à se nourrir, et en plus de cela il doit
payer ses études. Il est d'un humeur assez maussade
qu'il va travailler. Avant de rentrer dans la librairie, il
aperçoit un carton. Il n'y fait pas attention et se met
au travail. Vers midi, Philippe sort pour aller manger,
quand tout à coup il trébuche sur quelque chose et tombe.
Il se relève et voit le carton qu'il avait aperçu le
matin même. Intrigué, il s'approche du carton, l'ouvre, et

Bien

quelle est
la décision
à prendre?
déjeuner

voit à l'intérieur plusieurs exemplaires du Père Goriot.
C'est un choc pour Philippe. Il se souvient, Grams
auparavant, lire devant toute la classe un
extrait de ce livre. Il l'avait adoré. Il se
souvenait de tout les personnages: Madame Vaquer,
Vautrin, Bianchon, Mme de Beauséant, le Père Goriot, et
Eugène de Rastignac. Philippe tomba lorsqu'il prononça
ce nom, pendant que son cerveau analysait les
points communs: tout 2 étaient des étudiants, d'une
vingtaine d'années. Ils habitaient tout 2 à Paris, faisaient
des études, et ils étaient surtout, très beaux et très
intelligents tous les deux. Il se souvint alors d'une
phrase que Madame de Beauséant avait dit à Eugène:
"Aide toi des femmes..." Deuxième choc. Philippe n'avait
jamais vraiment su s'y prendre avec les filles. Il fallait
pour trouver des femmes riches, aller à des bals. Mais
comment faire? C'est à ce moment là qu'il se
rappelera une conversation avec l'une de ses amies: "Tu vas
au bal ce soir?"

Non

De toute façon, tu n'aurais jamais pu y aller en
étant habillé comme ça!

Depuis ce jour, il ne lui avait plus adressé la parole. Et
maintenant, il comprenait pourquoi elle avait dit ça.
Cependant, il ne savait pas comment gagner de
l'argent facilement. Au jeu^{ce} lui murmura une voix
dans sa tête. Avec toute ses économies, ce qui
représentait 450 F, il alla à la roulette. Comme
Eugène^{se} dit-il. Il plaça tout sur le 20, et gagna.
Il venait de remporter 36 fois sa mise, donc
16200 F! C'était trop pour Philippe. Il joua

10000 F mais il perdu. Il lui restait néanmoins 8200 F
ce qui représentait pour lui plus de 5 ans de travail.
Il garda 1200 F pour ses économies et utilisa
5000 F pour s'acheter des habits. Il alla à un
bal le soir même. Il était méconnaissable. Il avait
remplacé ces vieilles bottes usées et trouées par des
bottes noires brillantes, il portait un pantalon noir
avec une chemise et des gants blancs, et il avait par-dessus
sa chemise une veste bleu-marine. Et, il avait sur sa
tête, un haut de forme qui lui avait coûté plus de 200 F.
Il s'était même acheté une montre. Philippe avait pris
gout à l'argent, et il lui était difficile de retourner
à la vie de d'habitude avec les mêmes vêtements
usés, alors que la veille il était habillé comme un
noble. Il se dit qu'il allait faire comme Eugène, garder
l'argent pour les moments importants. Il avait pu
faire plusieurs connaissances durant la soirée, et le
lendemain il était déjà invité à un autre bal.

Africa

3

Travail d'écriture : Inventez une no-
est transformée par la lecture du Pè

6- Appropriation créative
éclair
Sujet 2

Alain, chef d'une petite entreprise de
moquette dans la ville de Lille, avait toujours
été une vie normale. Il était marié, avait deux
enfants qui s'appelaient Fanny et Jonathan.
Il n'a jamais beaucoup aimé la lecture, tout
comme Jonathan, son fils de quinze ans.
Mais un jour, Jonathan du lire le Père Goriot, pour
le lycée. Il apprécia énormément ce livre et prit
beaucoup de plaisir à le lire. Il le conseilla donc
à son père, lui disant que c'était un livre extra-
ordinaire. Alain accepta de le lire, faisant entièrement
confiance à son fils, et voyant que ce livre lui
avait vraiment donné goût à la lecture.
Une semaine plus tard, il avait terminé le roman, et
il en parla avec Jonathan, pour discuter un peu
des passages qu'ils avaient aimés ou pas, de leurs
impressions et des sentiments qu'ils avaient éprouvés en
lisant le roman. Ce qui avait le plus retenu Jonathan,
c'était la description que Balzac fait de la société de
l'époque: une société manipulée uniquement par l'argent
où dans les couples, il y a toujours un amant, la femme
se mariant uniquement pour des raisons financières. Et où
les gens sont vraiment prêts à tout pour évoluer
dans cette société, comme les filles du Père Goriot,
qui n'hésitent pas à lui prendre son argent, jusqu'à
le ruiner, de manière à rester haut-placé dans la
société. Mais Jonathan est tout de même heureux de

absurde

Travail de
synonymes.

Sic

voir que dans cette société où personne n'est sincère, il y a tout de même un personnage qui l'est : le personnage d'Eugène de Rastignac ; le jeune étudiant provinciale, venu étudier de droit à Paris.

les

Quant à Alain, lui, ce qu'il l'a interpellé, c'est le personnage de Vautrin : cet homme mystérieux, ex-prisonnier, et pensionnaire dans la pension de Mme Vaucher, qui proposera un sombre pacte criminelle à Eugène pour lui permettre de s'enrichir. C'est le pacte, qui retient Alain. En effet depuis peu, il a un nouveau directeur des Ressources humaines dans son entreprise. Le dernier lui a proposé il y a deux semaines auparavant, une manipulation qui pourrait lui permettre de gagner beaucoup plus d'argent. Il lui a dit qu'il pourrait augmenter son salaire de mille euros, s'il licenciait dix personnes dans son entreprise. Cela le tourmentait beaucoup et il était très hésitant. Mais depuis sa lecture du Père Goriot, il pense de plus en plus à Vautrin, et à son pacte sur feux eux lorsqu'il réfléchit à la proposition que lui a fait son Directeur des ressources humaines.

expliquez!

Quelques jours plus tard, il choisira finalement la raison grâce à ce roman, et il ne licencia pas les dix employés. Il menaca même de poursuivre son Directeur des ressources humaines pour licenciement abusif.

nauc

du

+ 1.00

u

6- Appropriation créative
éclair
Sujet 2

Travail d'écriture : Inventez une nou
est transformée par la lecture du Père

Majuscule

C'était à la fin du XIX^{ème} siècle, dans un village de Normandie à Bléville, non loin de Paris mais à des années lumières d'être noble. C'était donc un village de paysans et Antoine, âgé de 22 ans, le vivait plutôt mal.

PR

En effet, fils de cultivateurs, les métiers de la campagne ne l'intéressaient point. Doté d'une intelligence pour un jeune homme de cette époque, il voulait se hisser dans la haute société. Sa seule solution était de trouver : le livre. Le livre, que bon nombre de paysans avaient auparavant cherché, était le Père Goriot d'Honoré de Balzac.

Rien

Un jour, son père lui demanda d'aller trouver un agriculteur d'un village voisin et de ramener des grains de tourterols. En interrogeant des villageois, il apprend que le livre est détenu par un vieillard qui vit dans la grange à la soif du Hameau. Il s'y rend et l'homme lui explique qu'il a également voulu se hisser dans la société et a tenté de devenir avocat mais il abandonne sa montée

Rapporter

Non ascension

Sociale le cœur brisé par une femme, il lui donne alors des conseils et lui confie le livre. Il part donc à la conquête de ce nouveau monde, encouragé par son père. Il arrive donc à Paris dans le 11^{ème} arrondissement dans un petit appartement mieux que ses parents lui ont offert par l'aider. Pendant deux jours entier, il se cloître dans son taudis pour lire. Après ces deux jours de lecture et de réflexion acharnées, il décide d'aller dans un salon de thé de beaux quartiers

cela sa grande intelligence pour engager la conversation avec les hommes de la haute société comme le fait Eugène dans le livre. Il se fait donc des amis pour se faire recommander. Alors il devient magistrat. Tout se passe idéalement bien pour lui, il ne lui manque plus que les femmes pour atteindre son but qui est d'être admis dans la haute société. Il suit tout les conseils du livre. Son travail de magistrat lui permet d'offrir un appartement pour ses parents dans le centre de Paris. Un soir de gala, il rencontre une femme, une femme très riche qui le trouve très intelligent. Il va profiter de cette femme pour accomplir enfin son but. Grâce à elle, il va ^{atteindre} devenir le plus grand magistrat de Paris et donc être connu par tout le monde. Il devient sénateur et fait voter une loi; tous les paysans devront s'instaurer et lire le Père Coriot, quel tyran!

Il y a encore quelque mois ses parents lui vivaient dans la misère de la campagne maintenant il mange avec des couverts en or. Comme quoi, le seul moyen de se hisser dans la société est d'avoir de l'ambition et de persévérer, d'y croire, le milieu social ou l'on naît importe peu face à l'intelligence et l'envie.

6- Appropriation créative
éclair
Sujet 2

Travail d'écriture : Inventez une
est transformée par la lecture du]

Alexandra Gapon était une jeune femme riche. Toutefois, elle l'était à sa manière. En effet, elle aurait pu faire une brillante carrière de droit si son ego n'était pas aussi démesuré. Car Alexandra nageait dans l'argent depuis sa petite enfance. Elle demeure dans une immense maison située dans un merveilleux quartier sans cesse enviée par le voisinage. Elle partageait ce terrain avec Lise Gapon, sa sœur aînée. Leur fierté était telle que même lorsque leur père décida alors que les deux sœurs étaient en voyage touristique, la seule réaction fut de décider allègrement la part d'héritage.

Alors qu'elle baignait dans l'argent, Alexandra s'ennuyait. Du haut de ses 23 ans avec nulle envie d'entrer dans la vie active, elle se demanda quel objet pourrait l'occuper. Alexandra se mit alors à visiter les appartements de son père défunt et tomba sur une immense salle. Ici s'élevaient des montagnes de livres, des vagues de pages et des écumes de mots. L'air étant peu frais, elle ouvrit une fenêtre. Tandis qu'une horrasque soulevait les pages dioptriques en créant un tableau automnal, un amas de livres fut éclairé par un rayon de soleil. En son sommet, Alexandra pu distinguer le titre d'un livre : "Le Père Goulet". C'est avec curiosité qu'elle saisit le bouquin avec ses fins doigts. Le livre était peu être le plus vieux de la pièce mais était celui en meilleur état. En effet, quelles que soient les générations de l'argent poché, tous avaient pris soin du livre.

un grand

Bis

Ce soin si particulier excita la curiosité de la jeune femme. Elle allait commencer à le lire lorsque soudainement, un papier plié en quatre tomba à ses pieds. Elle ramassa le papier et le déplia. C'était, selon le titre de la feuille, un résumé des plus grands événements du livre. Elle ne peut s'empêcher de lire le résumé mais un point la choqua. L'histoire du personnage du Père Coudé. Un père riche qui donne tout son argent à ses filles pour finalement mourir comme un chien. Dans un coin de sa pensée, elle reconnut son propre père et ce personnage si dramatique. Soudainement elle eut envie de comprendre. Comprendre ce père qui les a tant gâtées. Car Alexandra était au fond d'elle, tout à fait consciente de sa mauvaise fidélité qui l'a rendue hypocrite. Elle ouvrit finalement le livre pour plonger dans une face du monde de la "Comédie Humaine".

2/1/13

Alexandra finit le livre trois jours plus tard. Lorsqu'elle lut les dernières lignes, elle se sentit horriblement mal à l'aise. Elle se reconnut dans un personnage du livre pourtant peu sympathique : Anastroie. Puis ce fut une délivrance. Elle prit conscience que son comportement depuis tout ce temps était horrible. Son caractère se-maquait, telle une plante dans un désert qui goûte pour la première fois à la douceur de l'eau. Elle voulait faire revenir son père mais il était trop tard depuis bien trop longtemps. Elle regrettait de ne même pas avoir été à l'enterrement de son père, pour débiter d'un héritage. Elle n'avait même pas versé une larme! Même les deux soeurs dans le livre avaient pleuré la mort de leur père!

Elle pleura durant une bonne heure puis se reposait. Si l'on regrette le passé, ne peut-on pas alors faire en sorte que cela ne se reproduise pas? Après tout, le passé et le présent n'est-il pas une forme d'apprentissage de la vie? N'est-ce pas avant tout de l'expérience

qui bâtie son propre futur ?

Alexandra eut un vif dégoût envers l'argent. Elle ne se sentit plus à sa place dans cette demeure, trop grande et devenue trop étouffante pour elle. Elle fit ses valises et décida d'emprunter un chemin différent. Sa sœur sera sûrement heureuse de voir toute la fortune pour elle seule. Alexandra pensa que lorsqu'elle croiserait sa sœur dans la rue, celle-ci lui lancerait un regard haïeux en la traitant d'idiote. Mais cela ne changerait pas sa décision : plutôt le bonheur que l'argent.

Chargée de ses valises, en haut de la colline regardant surplomber son ancienne demeure, le soleil couchant dans son dos, Alexandra Gapon adressa un dernier au revoir à son passé.

7- Appropriation créative
vampirique
Sujet 1

qu'il d'Enghien? Vain n'en
adlescent. Il sort
rée d'études supérieures

en médecine, à Paris. Nous sommes le 7
Août 2053, Paul est en vacances sur le
bord Méditerranéen avec son frère (son portrait
tout craché), et ses parents. Ces parents qui
depuis quelques mois sont en conflit, ne
font que de se chamailler, se disputer, et de
se comporter comme chien et chat. Son
père est d'origine brésilienne et sa mère est
française, Paul ne voit donc jamais la
famille du côté de son père.

Contrairement à son frère, Paul est très
proche de son père, ils sont complices et
confidents tout deux l'un envers l'autre. Mais

Revenons aux parents. En effet, de jours en
jours, des disputes éclatent, plus fortes à
chaque fois. Nous sommes la veille de
l'inscription de Paul dans la plus grande école
de médecine de Paris, dans moins de 24 heures,
Paul sera l'un des plus prestigieux élèves de
l'école St Fernand. Mais le soir au dîner,
une nouvelle dispute éclate entre les parents,
puis sa mère prononce LA phrase qui met
Paul dans un état presque second: "je demande
le divorce."

Trois semaines plus tard, Paul est dans le
couloir de la salle du tribunal, et il pense..

élever le
choix que doit
faire tout
pauvres!

Il pensait (ou du moins il repensait) à ces années d'études qu'il avait faites, toutes plus brillantes les unes que les autres. Il en est à son année de 2nde au lycée... quand soudain il retombe sur ce livre : le Père Goriot de Balzac! "Ah ce livre de malheur!" dit-il. Il se souvient de cette œuvre de Balzac dont tout le monde lui disait que ce se lisait tout seul, mais apparemment pas pour lui, il n'avait jamais le temps, et surtout, jamais l'envie de lire ce livre dont la couverture à elle seule l'écœurait. Il l'avait entamé quand même car il se doutait que son professeur leur ferait un contrôle ou une rédaction sur le sujet. A chaque fois qu'il lisait dix pages, il se sentait fier, il était content de voir que petit à petit, les pages ^{qui} restaient pour terminer le livre disparaissaient. Ce fut probablement la seule motivation qu'il eut. Il ne pensait jamais de note, comme l'obligeait son professeur, il recopiait celles du voisin à chaque cours, et quand il ne pouvait pas, il trouvait une excuse minable pour faire passer tout ~~ça~~. Paul avait eu beaucoup de mal à lire ^{cela} cette œuvre, et quand enfin il eut fini, il se dit: "Tsss... A quoi bon lire des livres pareils, c'est nul, ennuyeux et ça sert à rien...". A cet instant précis, Paul dit la chose la plus mensongère qu'il n'eut jamais dit, ce livre allait changer sa vie...

Il se rememore toute sorte de leçon et de conclusion que les personnages du livre (notamment le Père Goriot et Eugène de Rastignac) avait pu tirer de leur "aventure". Il réussit petit à petit à s'identifier au personnage. Après tout, lui aussi il avait étudié à Paris, mais pas pour longtemps car son père veut l'emmener avec lui au Brésil (après le divorce). Paul se souvient alors d'abord d'Eugène. Ce jeune homme qui découvrait la vie parisienne tout comme Paul l'avait fait. Eugène avait rien de son histoire que les gens à Paris était le plus souvent mauvais et qu'il ne fallait compter que sur soi-même. Il compare ensuite le Père Goriot à son propre père, à un détail près : Paul aimait son père mais ne lui montrait pas assez souvent, voire jamais... le père de Paul était seul et triste depuis le moment de divorce et plus les semaines passait, plus il devenait "vide" et "creux" telle une souche d'arbre au beau milieu de nulle part. Paul sentait que son père n'allait mal que trop souvent et il avait le choix entre rejoindre son père, partir avec lui au Brésil, ou continuer ses vertigineuses et brillantes études à Paris, ou une vie riche et belle l'attendait. Il continue alors à repenser au Père Goriot et à Eugène. Il était possédé par ce dernier et revivait chaque moment, chaque passage du livre en détail, essayant

compter

le récit

cadre

prend le
par son
Père Goriot

de comprendre et surtout de trouver une solution à son problème.

Rester pour l'argent et la vie facile ou partir pour l'amour de sa famille paternelle ?

Paul était plus performant que jamais, il associerait chaque passage du livre à une image, fictive ou, mais une image quand même. Vauvrin était devenu son pire ennemi, madame de Beauséant s'était transformée en sa propre mère ; bref, chaque personnage était réinscrit dans sa propre vie, chaque fait était présent dans sa vie aussi ; il associait parfaitement le livre et sa propre existence. Il ferma les yeux.

et entendit la voix de deux gendarmes lui disant de rentrer dans la selle.

Il les rouvrit, il vit d'abord sa mère, son père, ses amis, le juge, les avocats, puis, peu à peu, tout ces gens se transformait en Père Goriot, en Mme de Beauséant, en pensionnaire de la pension Vauquer.

Par la fenêtre, il apercevait le toit de l'école St-Fernand, et derrière lui son père était assis. A ce moment, au lieu de voir son père, Paul vit le père Goriot d'Illegompe ; il s'en souvenait bien de ce monologue du texte. Le père de Paul, comme une coïncidence, se leva et parla longuement seul.

Un signe ? Paul le prit comme un signe, qu'il devait partir comme Eugène, mais avec son père. Il avait pris sa décision.

* 20 ans plus tard, Paul sera à la tête d'une chaîne de magasins

Quelques années plus tard, Paul avait changé de vie. Il était bilingue, il avait stoppé ses études de médecine pour en faire de beaucoup plus littéraires. Cependant il avait fondé un hôpital dans le village natal de son père, et de ses enfants: Miguel et Juan. L'hôpital St-Fernand est ainsi qu'il l'avait nommé. C'était plus un centre ou était présente un clinique ainsi que quelques épiceries, boulangeries, quincailleries. ~~et~~ Lui, il tenait une chaîne de librairie qu'il avait baptisée Mont Perconich. A lui seul, il avait rendu heureux des dizaines de familles du Brésil, tout cela grâce à un, et un seul livre.

Am3
chole

L'histoire d'un livre et
de ma vie - Paul Remond
le 6 Novembre 2009.

7- Appropriation créative
vampirique
Sujet 1

Pierre est un jeune homme de 18 ans, venant de passer son baccalauréat avec mention dans sa ville natale, petite ville de province du poitou Poitevin.

Il vient de s'installer à Paris dans un appartement qu'il partage avec son ami d'enfance pour y poursuivre tous deux leur faculté de médecine dans laquelle ils ont été reçus leurs études.

Dans le quartier des Marais, l'un des plus chics et anciens quartiers de Paris, réside la tante de Pierre, Elise Joli, médecin talentueux, réputé dans toute la ville.

Sortant du taxi qui venait de les déposer devant leur nouvelle demeure, les deux jeunes gens restèrent pétrifiés d'horreur. Le bâtiment, d'aspect grisé et terre ne devrait pas avoir été renversé depuis des siècles durant, ils se furent ~~g~~ motivés de découvrir l'intérieur.

Une fois installé dans leur nouvel appartement, Pierre décida d'écrire à ses parents pour leur donner de ses nouvelles, puis laissant son ami Samuel à son installation, il décida d'aller visiter sa tante, chez qui il était toujours le bien-venue et d'acheter ses livres d'études pour

début trop confus...

vous de venez
lieu qui
l'installation
avait eu lieu

découvert Paris. Il ne prit pas de transport en commun, ~~car~~ trop heureux de pouvoir déambuler dans ces rues ~~si~~ prestigieuses si souvent décrites dans son roman préféré, le Père Goriot de Balzac. Cette pensée le fit d'ailleurs sourire, "me voici donc, à mon tour, projeté dans cet océan, comme Eugène."

Pierre

Il fut chaleureusement reçu chez sa tante, qui le prévint de ~~long~~ ne compter que sur lui-même et de ne pas se laisser influencer par la belle vie parisienne tout au long de ses études, elle ajouta qu'il était toujours le bien venu et qu'elle serait là pour l'aider en cas de difficultés dans son travail. "Je serais ravi de te présenter à des gens de ma connaissance qui pourraient t'éclairer en te racontant leurs études et leurs métiers."

Pierre

Pierre sortit de chez sa tante, ébloui par la générosité et le prestige de cette dernière.

"Balzac est ma bonne étoile, mon Pierre, j'ai trouvé une madame de Boursault, une protectrice."

Il rejoignit son appartement après être passé chez le libraire, la joie au cœur et rempli de confiance : les cours commencent le lendemain.

Voici ^{déjà} deux mois que les cours avaient repris, Samuel, malgré sa volonté de persévérer fut impressionné et ne supporta pas l'ambiance de la faculté, il arrêta donc le premier mois, ~~étant~~ dans Paris, où ~~restant~~ enfumé dans sa chambre.

"Je ne sais pas comment tu fais pour supporter tout cela, dit-il à Pierre lorsque celui-ci retourna

un soir, tu as ta tante qui pourrait te présenter
du monde, tu pourrais être admis dans le monde
médical sans avoir à faire toutes les études."
Celle idée de corruption déstabilisa Pierre
et avec étonnement, il se rappela d'
Eugène confronté aux idées diaboliques de Vautrin;
il ne se laissa pas impressionner par cette idée, et
garda la tête froide comme lui avait conseillé sa
tante.

Pierre, fut invité à de nombreuses réunions et
conférences médicales que sa tante organisait et ~~fit~~
put rencontrer des nombreuses personnalités du monde
de la médecine et sut que ce monde était fait pour
lui et qu'il en ferait un jour partie par tous les moyens.
Il apprit de nombreuses choses en médecine
et trouva cette enseignement beaucoup plus plaisant
qu'à la faculté, aussi il passa de plus en plus
de temps chez sa tante et se fit des amis qui l'inviter-
ent à leurs propres conférences, le faisant voyager
à travers les beaux quartiers de Paris.

He voici semblable à Eugène, émerveillé par la haute
société, il ne faudrait maintenant me trouver une
raison valable de faire partie de cette classe sociale."

Durant les quatre mois suivants Pierre n'alla plus
régulièrement en cours, une amie de sa tante, chirurgienne,
lui avait proposé ~~d'assister~~ un poste à petit poste
dans l'hôpital où elle travaillait.
Ce travail ne lui plaisait guère, mais il avait la

possibilité d'être à l'hôpital et son subconscient le poussait à croire que peut-être qu'il avait trouvé en cette jeune femme sa Madame de Nucingen. Le jeune homme avait l'étrange sensation d'être la réincarnation vivante et réel d'Eugène de Restignac, peut-être devenait-il fou. Son emploi à l'hôpital arriva à son terme 3 mois plus tard, aussi avait-il eu le temps de faire plus amples connaissances avec la chirurgienne, Mathilde, qui se révéla bien être son âme sœur. Pierre n'avait pourtant que dix huit ans, et Mathilde trente et un.

Mathilde fut une Madame de Nucingen ~~de plus en plus~~ d'une beauté égale, la taille fine et les mouvements gracieux, mais contrairement à celle dernière elle était autonome, aussi conseilla-t-elle à Pierre de reprendre ses études.

Si mes souvenirs sont bons, Eugène était divisé tout le long du récit par l'idée de réussir par son dur labeur et par celle de se faire connaître et aimé par des gens de hauts rangs, il faut tout de même que je m'excuse, le monde de la médecine se paye par les études, je ne peux en aucun cas inventer mes connaissances. Si je veux parvenir à mon but, je devais arrêter mes rêveries sur le champ et reprendre sérieusement mes études.

voilà votre personnage si écarté de R. ?
Pierre reprit la faculté l'année d'après, Samuel avait quitté l'appartement pour s'installer à Bordeaux pour y étudier la biologie dans une école normale,

expliquez
mieux le
lien avec le
roman => dans

où il passa ses examens de première année avec d'excellents résultats.

De son côté, Pierre était fiancé à Mathilde, sa tante avait été mutée aux états. Mais et ce fut avec beaucoup de déchirement que Pierre se fit à cette idée; il se trouvait seul dans ce Paris aux mille fantômes dangereux.

Bien vite, il eut cette idée de l'arrêter en se comparant à Eugène de Rastignac, et en conséquence

A la fin de l'année, Pierre passa son examen de première année et accéda à sa deuxième année de faculté, il avait décidé de faire des études de psychologie.

Un beau jour, un colis arriva à la résidence où vivait Pierre, il venait de Bordeaux, Samuel lui envoyait.

Il ouvrit le colis et un cadeau carré de petite taille remplaça le carton, un petit mot était inscrit:

"Avant de ouvrir ton cadeau, je voulais juste te dire que l'interieur m'a ^{à Paris} représenté mon parcours à Bordeaux, il m'a été très utile, je crois d'ailleurs qu'il en va de même. Félicitations pour ton examen. Samuel"

Pierre ouvrir le paquet, il se retrouva avec lui des d'un livre dans les mains, il le retourna et se mit à pleurer de joie et de nostalgie et d'effusion mêlé.

Il avait entre ses doigts le Père Goriot de Honoré de Balzac.

Rien

7- Appropriation créative
vampirique
Sujet 1

un bra

Ce soir, la télé ne fonctionne plus. Le regard vide, je reste immobile dans mon fautail. Il est vingt-huit heures, quarante-cinq, mon fils pleure. En bon père, je vais immédiatement dans sa chambre. Le jeune enfant me dit qu'il ne peut dormir, il réclame une histoire. Je pars dans la bibliothèque, prend le livre de contes et remarque un livre sale, aux pages cornées. Il m'intrigue, voilà qui occupera le reste de ma soirée. J'emporte avec moi ces deux livres, et lit le premier à mon petit Quentin.

Ensuite, je retourne dans mon fautail. Le fameux livre entre les mains; il s'agit des "Père Goriot" d'Honoré de Balzac. Lui qui m'a tant aidé. Je feuillette les pages et me souviens

J'étais jeune, ma foi plutôt beau garçon, je manquais de moyen mais pas de volonté. Je pouvais de mon ^{part} appartement, dans les Arcades de Paris, apercevoir mon école de commerce. Dieu d'écouter de travail que j'appréciais beaucoup. J'étais dans une situation bien inconfortable.

malgré tout l'argent que mes parents arrivaient à m'octroyer chaque mois.

Pour en arriver jusque là, j'avais travaillé dur, et je continuais. Un problème financier me perturbait anéantissant toutes ces années de dur labeur. J'étais désespéré et je pensais avoir besoin de changement, j'avais besoin de changement. Et pour cela il me fallait de l'argent.

C'est pourquoi, après une journée difficile, j'allai au casino. Après tout, il me restait cent cinquante euros et nous étions le 4 mars :

"Voyons où tout cela me mènera et la destin est avec moi" me dis-je.

Malgré cela, lorsque j'arrivai devant le casino, j'eus un moment de panique, j'hésitais. Pourquoi moi, l'homme discret et travailleur, ayant toujours été raisonnable, pourquoi prendrai-je autant de risques ?

Je me devais de rester fidèle à moi-même et je le fis donc, en rentrant chez moi et en rattrapant le temps de travail perdu.

Après trois longues heures de travail, j'allai me coucher ne pouvant dormir après ce début de soirée agitée, j'allai à côté de mon bureau qui avait besoin de rangement. Dans un tiroir, je vis un livre à la couverture blanche, cette couverture attira mon regard. Il s'agissait du "Père Goriot", un livre étudié au lycée. Je l'ouvris et je lus : "Adrien Lamour, 2^{me} L, Lycée Charles de Gaulle". En quelques secondes je me souvins d'Eugène de Rastignac et de son ami le Père Goriot et en me souvenant de cette lecture, une phrase me vint en tête :

"Soit fort et honnête, et tu avanceras".

Je m'étais refusé aux jeux, cela faisait de moi un homme fort, car un homme fort n'a nul besoin d'un signe pour croire en lui et son destin.

Je m'endormis sur cette pensée.

Le lendemain, exténué par une nuit bien trop courte, je me faisais qu'acte de présence en cours.

A la fin du cours de la machine mon professeur, ayant remarqué que quelque chose m'allait pas, me garda avec lui et me demanda ce qui me tourmentait.

Je lui expliquai alors mes difficultés financières. Après cela, il prit un air confiant, et me fit une proposition, aussi malhonnête qu'alléchante : superviser le passage de clandestins dans la capitale, sur le chemin de Calais. Il me disait qu'il croyait en moi et que ~~ce~~ travail peu contraignant me permettrait plus qu'amplement de subvenir à tous mes besoins et me demanda d'y réfléchir.

Et moi :

Cette proposition me tortura l'esprit durant plusieurs jours, deux possibilités s'offraient à moi : co-opérer avec mon professeur, gagner de l'argent pour moi et ma famille et mépriser mes valeurs ; ou rester dans cette précaire situation, saigner père et mère et travailler d'arrache-pied.

Quatre jours plus tard, après bien des heures de réflexion, excédé, j'allai me balader pour me changer les idées. Je vagabondai depuis plus de vingt minutes lorsque je vis le casino. Ce fut alors une évidence, j'étais un homme fort et honnête, je me devais comme Rastignac de réussir en restant fidèle à moi-même.

disturbant.

Il est sept heures, j'entends mon réveil qui sonne de ma chambre. Je viens de me raconter cette leçon de vie, c'est bientôt à mon fils que je la raconterai. En espérant qu'il suive la même voie, je me prépare et pars pour une nouvelle journée de travail, sérieux.

7- Appropriation créative
vampirique
Sujet 2

quelle la vie d'un personnage

L. Horloge

Pierre était seul, seul dans sa grande maison poussiéreuse. Les filles étaient parties, il écoutait l'horloge, dont les coups réguliers masquaient les battements de son cœur. Son cœur. Pierre sentait qu'il s'affaiblissait ce vieux cœur noyé par le chagrin, pourtant tellement grand et généreux. Il avait bien vécu cependant. Il avait battu à tout rompre lors de ses premiers amours, de son mariage, avait tapé dans sa poitrine avec douceur à la naissance de chacune de ses quatre filles, et même survécu à la mort de sa chère femme, son Émilie, pourtant si jeune encore. Il la revoyait dans ses cauchemars, aussi blanche que du papier et les yeux grand ouverts, allongée sur son lit d'hôpital. Il avait cru ne pas y arriver, ne pas en être capable, et il s'était rap-
-pêlé le plus important : ses filles. Pierre les avait élevées, adorées, traitées comme des princesses à la mort d'Émilie. Hélas, elles n'étaient plus là, et sa douleur et sa solitude étaient de nouveau venus le hanter.

Pierre respira, puis avec toute la lenteur que son âge lui imposait, se leva et alla tranquillement jusqu'à la bibliothèque. "Cela m'occupe l'esprit et disait-il". Il parcourut les étagères de ses doigts soulignant la fine couche de poussière venue se déposer là. Et puis, il s'arrêta sur Balzac, cela faisait longtemps. Il sortit le Père Goriot, et retourna à son fauteuil. Il lut, lut, devora le livre jusqu'à ce que ses yeux se ferment doucement juste avant la fin de l'œuvre. Lorsqu'il se réveilla, il faisait nuit dehors, les fenêtres de la grande bibliothèque laissaient passer la lumière des réverbères au dehors.

Reprenant ses esprits, il regarda la belle horloge accrochée sur le mur en face de lui : dix-neuf heures. Sa lecture avait été tellement passionnée qu'il avait presque terminé son roman en à peine deux heures. Il avait été à la fois attendri, horrifié, ému et choqué. Pas seulement par la lecture de cette oeuvre remarquable, mais aussi par le fait qu'il s'était rendu compte que cette histoire était presque mot pour mot la sienne. Il fallait se rendre à l'évidence, le Père Goriot et lui aurait tout aussi bien pu être jumeaux, si Pierre avait vécu à la même époque. Mais on était au XXI^e siècle, et la vie était toujours la même. Il avait partagé tout au long du roman les sentiments du Père Goriot, sa solitude, son chagrin, son abandon et sa grande indulgence vis à vis de ses filles. Et c'était cela qui lui faisait peur. Il avait assisté au récit de sa propre vie sans rien pouvoir faire, son coeur s'était mis à battre et tambouriner contre ses côtes à l'approche de la fin. Il avait compris que, lui aussi, sa vie s'était déroulée dans la solitude, elle se finirait aussi ainsi. Ses filles ne venaient le voir que pour lui demander de l'argent, et il se sentait si seul dans son grand manoir. Pierre savait que, s'il ne faisait rien, la mort serait trait pour trait la même que celle du père Goriot. Si seulement encore il avait eu un Eugène de Rastignac à ses côtés, mais il était bien seul et, mis à part la femme de ménage personne ne lui rendait visite régulièrement. Assis dans son fauteuil, Pierre regardait l'horloge, le temps passait tellement vite à ses yeux. Il avait l'impression d'avoir raté vingt ans de sa vie à s'occuper de ses filles, à vivre pour ses filles, jusqu'à s'oublier lui-même. Cette lecture lui avait ouvert les yeux, et petit à petit il se sentit rajeunir. Pendant son sommeil, il avait pensé à ce que serait sa vie s'il partait, là, tout de suite. Voyager, cette idée lui avait toujours plu. Il était désormais déterminé à changer sa vie, quitte à mourir seul, autant mourir seul à l'endroit de ses rêves. Pierre regarda son livre, il ne l'avait pas fini, mais il connaissait déjà la fin. Il se leva, partit faire ses valises. En sortant de chez lui, heureux, il déposa le livre sur le pas de la porte. Son coeur battait à nouveau comme avant.

fin

indiqués

178

3

Sujet 2

Je m'appelle Lise, j'ai 22 ans, à peu près l'âge d'Eugène de Rastignac dans Le Père Goriot. Je fais des études d'histoire de l'art à Lyon. J'habite dans le 9^e arrondissement, au 16 rue Faidherbe; je vis en colocation avec deux amies de mon âge et un homme qui a presque 34 ans.

Je le trouve un peu vieux pour vivre avec des jeunes filles comme nous. Donc pour résumer, je suis étudiante et comme habituellement, j'ai peu de moyens. Pour subvenir à ce dernier problème, j'ai décidé de venir en aide à une vieille dame qui est en réalité ma voisine. Elle a 88 ans deux fils et elle est veuve. J'ai achevé la lecture du Père Goriot qui m'a beaucoup bouleversée. Je m'identifiais beaucoup au personnage d'Eugène dont je me sentais un peu... amoureux. Ce garçon venu de province pour affronter le beau-monde parisien me donnait du courage. Sans m'en apercevoir, je me rendis compte que Madame Thiébault ^{ressemblait} ~~correspondait~~ à Mr Goriot, appelé plus tard « le père Goriot » par des voisins de pension. Non, je surnommais Madame Thiébault « ma vieille dame ».

Quand j'allais la voir, tous les jours après les cours, je me sentais protégée, elle me racontait. Je lui racontais ma journée, les notes que j'avais obtenu, elle la sienne, les feuilletons qu'elle avait regardés, le repas qu'elle avait préparé.

L'hiver arrive, il faisait de plus en plus froid et le chauffage était dur à payer dans ce très grand appartement. Comme mon amoureux imaginaire, je voulais me hisser dans la société, me diriger vers le beau monde et gagner plus d'argent. À la fin, un jour, je croisai un regard, c'était le visage d'Eugène que je m'imaginai en lisant le roman, qui était là, en chair et en os, dans mon école. Je n'allai pas le voir.

Le soir je rentrais chez ma vieille dame lorsque j'aperçus un copain de Lucas, vous savez celui de 34 ans, sorti de l'immeuble. Il m'interrompit dans ma course folle. On aurait dit Nautin mais en plus jeune.

« - Bonjour ma chère! Je suis Nautin, le pote de Lucas. C'est toi l'artiste? »

« - Bonjour Nautin! » Lise disait, très confiante. Il savait que j'avais croisé Thomas dans le métro. Le clown d'Eugène. ? Clone? »

« - Tu as flashé Thomas? Dis-moi tout... » Je me complaisais à le lui raconter.

À la suite de cette rencontre il s'en alla me disant de regarder mon courrier. Je suivis son conseil.

Je repris en ma poche au venue, une enveloppe fermée comportant l'inscription « Pour Xise, de Martin ». Je l'ouvri puis la lus. Je m'étais assise sur les marches des escaliers tellement la nouvelle était ahurissante. Il me proposa un contrat. Il connaissait personnellement Thomas et son père qui était ministre. Il avait donc beaucoup et je l'ignorais. Lucas avait beaucoup parlé à Martin de mon envie de « monter les échelons de la société ». Il se rappela de le rappeler dans sa lettre. Thomas avait une sœur. Il s'agissait de la tuer pour que Thomas récupère l'héritage paternel pour sa sœur. Ainsi je me rapprochais de lui pour en profiter. J'étais outrée. C'était exactement le diable dans le récit du père Goriot. Je me demandais d'ailleurs si il n'y avait pas de caméra cachée. La sœur de Thomas correspondait au frère de Victoire Taillefer que Eugène devait épouser pour profiter de sa fortune. Je me rendis compte de l'importance de ce roman dans la vie. Tout le monde l'avait lu! Ce n'était pas possible autrement. Vautrin dit Martin dans mon histoire à moi hérait la sœur de Thomas et je me rapprochais de lui.

Heureusement après cette histoire, il me restait ma vieille dame. Je montai la voir et lui racontai toutes les péripéties survenues. Il me restait plus que quelques jours pour décider: la vie paisible de riche en compagnie du beau Thomas, ou ma vie actuelle, dans la misère que je gagne et mes études pour m'élever? Le diable en moi me disait que Thomas était quand même bien mignon. Mes aïeules d'orge ressortirent quand je pris la décision la plus sage, de m'éloigner de Thomas par l'intermédiaire de Martin. Je dénoncerai Martin à la police et irais voir Martin en bonne citoyenne, sans mauvaises idées derrière la tête. J'apportai la lettre au commissariat et allai chez Thomas, dans les beaux quartiers. Je traversai le Rhône. Comme dans le Père Goriot, les flammes

13 |
Travail d'écriture : Inventez une nouvelle dans laquelle la vie d'un personnage est transformée par la lecture du Père Goriot.

traversés par Eugène symbolise le changement de milieu social. Il habitait dans une belle bâtisse, un appartement au premier étage face à la montée du funiculaire.

Après ma journée passée à ses côtés, je me sentais très proche de lui, prête à tout à ses côtés!

Quelques jours passèrent, une semaine passa, des mois passèrent. J'allais chez Thomas, mon amoureux imaginaire me le rappelait à chaque instant. Je l'aimais, je passais tout mon temps avec lui. Je n'allais plus chez ma vieille dame car elle était à l'hôpital. Souffrante depuis une, puis deux, puis trois semaines, je lui rendais visite quelque fois jusqu'à ce que un médecin me téléphona. Il m'annonça la mort de Madame Thiébault, ma vieille dame finissait sa vie de combattante. Je m'effondrai en larme à l'annonce de cette nouvelle. Je me blottis dans les bras de Thomas, alias Eugène, mon amoureux imaginaire. Je sortis de chez lui puis pris le funiculaire. Une fois là haut, je criai « à nous deux, maintenant! » comme s'est écrié Eugène sur le mont du cimetière du père Lachaise à la descente du cercueil du père Guich.

Nautin fut arrêté et mérita une grosse amende. Je pris un appartement avec Thomas et continuai mes études d'Art. Cette lecture m'avait réellement changée.

il

il

ou

ou au

~~25/11~~
~~20/11~~

8

2^{de} 1

Vendredi 6 novembre

8- Appropriation créative
partagée
Sujet 1

avez manqué de temps
un jugement sur
interrompant les
fruits.

Je m'appelle Lucie, j'ai 17 ans, et aujourd'hui je dois prendre une décision importante. Une de celle qui change le cours de votre vie, une de celle qui peut tout faire rater, remplir un père de tristesse, condamner une jeune fille à l'échec.

C'était un mardi de mai, le temps était pluvieux et mon humeur maussade. En rentrant du lycée, où je suis en première, je passe prendre le courrier dans la boîte aux lettres. Mon père ne le fait plus, je vis seule avec lui depuis des années, je n'ai aucun souvenir de ma mère. Cela fait aussi des années que mon père ne rit plus et se contente de voir passer la vie devant lui, comme un train que vous avez raté de peu.

Je rentre donc chez moi, le sourire
aux lèvres, le courrier à la main.
Dans le paquet hétéroclite de lettres,
une enveloppe blanche, officielle, attire
mon regard. C'est la réponse à ma
candidature. Je monte les escaliers
quatre à quatre pour communiquer mon
excitation à mon père, qui en a tant
besoin. Je le trouve, combatant sur
son rocking-chair, en pyjama, l'oeil
vide.

Il y a des semaines j'ai postulé
pour entrer dans un lycée où tout me
semble magnifique, parfait, et éclatant.
Bien sûr, il se situe à des milliers
de kilomètres, au nord de l'Angleterre.
Nous ouvrons l'enveloppe, je suis prise.
Je ne peux retranscrire toutes mes
émotions, moi-même je ne les
comprend pas. Je passe de la joie
infinie, au doute et à la culpabilité.
Une larme, limpide, sincère et douce
coule sur le visage de mon père
fatigué, il m'assure que c'est une
larme de joie; je sais très bien que
la joie est un sentiment que mon père
est incapable de vivre actuellement.
Je me réfugie dans ma chambre,
comme à chaque fois que je ne
peux pas faire face à la situation.
Voilà le choix cornélien dont je

Père

vous ai parlé tout à l'heure. Laisser pour mort l'épave de mon père? Vivre ma vie, insouciant, jeune, traître? Soudain, un livre tombe de mon sac en équilibre sur une chaise. C'est le Père Goriot de Balzac. Mon regard s'éclaircit, mon cerveau beillonne. Ce choix n'est pas cornélien, il relève du génie, de la bêtise, de l'impertinence, de la désinvolture de Balzac.

Je me souviens des longues soirées à lire ce roman. Absorbant chaque mot sans comprendre son sens, fermant les yeux doucement, bercé par les phrases interminables et harnollantes dans ma tête.

Je me rappelle aussi, une fois l'ouvrage terminé, ma joie d'avoir enfin réussi et je me souviens de m'être dit que finalement, malgré toutes les souffrances endurées, Balzac était parvenu à retranscrire à peu près tout ce qu'une âme humaine peut subir ou faire subir à autrui.

Je me souviens d'Eugène de Rastignac pris de sympathie et de tendresse pour le Père Goriot. C'est drôle comme les personnages peuvent se rencontrer et les liens du sang s'affaiblir. Les filles du père Goriot n'étaient pas des monstres, elles n'avaient pas une âme

cruelle. Elles avaient juste pris de
mauvaises décisions, et avaient été
saccagée par la jalousie, l'hypocrisie,
et la tentation si forte de devenir
quelqu'un, d'avoir un nom qui impose le
respect, l'abaissement, l'estime.

Non personnage préféré, celui qui inspire
un réel respect dans ce livre et non une
crainte cachée, c'est Madame de Beaufrant,
elle a su vivre dans le grand
livre du monde comme le dit bien.
Elle est, je pense une des voix les plus
importantes de Balzac. Elle prêche
l'hypocrisie, elle ne croit presque pas en
la confiance, mais elle croit aux
vrais sentiments, elle les enfouit au
fond de son cœur et les garde
comme des trésors de guerre. Même si
ce n'est pas l'intrigue principale, le
dénouement de l'histoire de la
Comtesse est pour moi très déchirant
et révélateur.

Je pense aussi à Victorine, la jeune
fille manipulée par tout le monde,
rejetée, déshéritée, malaimée, repoussée.
Et qui finalement est là, à recevoir les
coups sans rechigner, en attendant qu'un
miracle se produise.

Au fond, j'ai fini par penser que
moi, mon père, mes amis, tout le
monde, sont des animaux, des acteurs,

bons comme tous

Asien

nés pour jouer un rôle duquel il ne fait surtout pas s'écarter et ne jouant qu'une parodie du monde réel si beau, ~~et~~ si noble et inaccessible.

Mais non, c'est connu, l'âme humaine a ses travers mais elle n'est pas totalement noire, la bonté et l'honnêteté existent et mon père a besoin de moi.

Je m'imagine à la place d'Eugène de Rastignac, cet homme qui apprend pendant tout le roman. Il apprend beaucoup sur lui-même mais surtout sur les personnages qui l'entourent et ceux qui l'entoureront, il apprend à se protéger contre Vautrin, cet homme intelligent, calculateur, mais qui n'a pas foi en l'humanité. Eugène de Rastignac cède aux tentations autour de lui, le parvenir, les femmes, la tromperie, le jeu, mais il reste humble dans ses erreurs et ses expériences, il ne se compromet pas, il ne renie pas l'éducation qu'il a reçue. Il ne laisse pas le Père Goriot seul dans son agonie, dans ses délires.

Je ne serai pas une Delphine de Nucingen, je ne serai surtout pas une Anastasie de Restaud.

Je tiendrai mon père de ce son sommeil éveillé, je persévérerai, comme il me l'a appris, je ne le trahirai pas. Bien sûr, ici

Frais
intéressant

il n'est pas question de réelle trahison,
si je parlais, ce serait plutôt une
douleur non-dite, un déni, un oubli.

Je peux très bien réussir mes études de
ma ville, mais je ne peux pas aider
mon père si je pars.

Je vais lui annoncer la nouvelle, nous ne
sommes pas des animaux ni des armes
cruelles. Je ne cède pas à Vautrin, à la
facilité, à la mauvaise conscience.

Je reste aider mon père qui a besoin
de moi et je pense que Balzac s'est
souvent trompé sur la nature humaine.

Zim

8- Appropriation créative
partagée
Sujet 1

TB.

TB

Jean Rastignac, étudiant à la Sorbonne, marchait d'un pas vif dans les rues de Paris plutôt calmes en ces heures matinales et ruminait de sombres pensées. C'était un jeune homme dynamique, au front haut et aux traits saillants, signe d'une profonde détermination. Quelques minutes plus tôt, il venait d'apprendre que son père, qu'il détestait, était à l'agonie. En mémoire de tous les coups durs supportés par la faute de son grand-père - sa mise en pension à l'âge de ses huit ans, pour ne citer qu'un - il était bien décidé à ne pas se déplacer, à lui rendre la monnaie de sa pièce, maintenant que les rôles étaient inversés. Il avait pourtant reçu plusieurs messages provenant de l'hôpital le pressant de venir, mais il avait pris sa décision. Ces pensées cruelles lui procuraient une satisfaction amère mais très agréable et il s'en repaissait au long de sa promenade. Sans qu'il s'en rende vraiment compte, ses pas le menèrent sur ce quai parisien connu pour ses bouquinistes dans leurs grandes boîtes métalliques. En vrai habitant de la capitale, il ne s'arrêta pas et se contenta d'un rapide coup d'œil aux couvertures sur les étagères. Il ne vit rien tout d'abord, puis quelque chose le frappa et il recula lentement sur ses pas.

Il ne s'était pas trompé. Parmi les romans poussiéreux mis en vente se trouvait Le Père Goriot de Balzac. C'était la couverture représentant une maison qui l'avait interpellé, car il avait étudié ce roman avec une édition similaire en classe de

seconde. Il fut soudain submergé d'émotion. Il se rappela comment
 ce roman l'avait amusé tout d'abord par le prénom presque sém-
 blable d'Eugène et lui, et ces réflexions le portèrent à se remémorer
 ses émotions de lecteur lorsqu'il avait parcouru cet ouvrage. Il se souvint
 avoir vibré avec Eugène, d'avoir découvert un autre Paris à
 travers ses yeux et ses pensées. Il avait ardemment souhaité voir
 Eugène s'élever dans les hautes sphères parisiennes et quitter la sale
 existence, l'horrible pension Vauquer dont la simple description
 au début du roman lui procurait alors des frissons de dégoût.
 Enfin, pour être exact, il lui avait fallu deux lectures pour appreci-
 er pleinement ce chef-d'œuvre la première fois en effet les hi-
 stories de cœur du jeune homme ne le passionnaient guère. Puis il
 s'était épris de cet étudiant vivant dans la même ville que lui
 et avait perçu la critique de la société écrite par Balzac qu'il
 fallait découvrir entre les lignes du roman. Son engage-
 ment était tel qu'il s'était même amusé à retrouver les lieux décrits
 par l'auteur, du Bot St Germain au père Lachaise, pendant toute une
 journée. Une autre image, assombriant le tableau, n'arrivait pas
 à prendre forme dans sa mémoire. Mais bien sûr le personnage de
 Vautrin, pimentant le récit par son ironie, son savoir et ses ma-
 chinations douteuses, lui revenait à l'esprit. Il l'avait aimé, cet homme,
 n'arrivant pas à se dire que c'était un assassin, donc un méchant.
 Il en percevait seulement le côté fascinant, fier même dans ses ames-
 tation, le côté généreux aussi. Jean se souvint l'avoir un jour com-
 paré dans une rédaction à un serpent qui charmerait ses
 proies pour les dévorer par la suite. Il se rappela ces conseils que
 Vautrin prodiguait à Eugène; d'être rusé, de se frayer un chemin
 "comme un boulet de canon". La comtesse de Beauséant aussi,
 à travers la féminité, la grâce, la bonté qu'elle incarnait lui
 rappelait la mère qu'il n'avait jamais connue. Il aimait tout d'elle,
 ses manières, son jeu, ses conseils... Et évidemment, il y avait la tristesse

Bien

ressentir à la fin du roman quand. Non, ce passage là ne lui avait pas plu, il n'avait fait surgir aucune émotion, se dit-il Jean.

Il se mit alors, comme pour changer de sujet, à comparer son apprentissage avec celui d'Eugène. A la réflexion, ils avaient vécu les mêmes choses, mais lui en accéléré. L'enfance heureuse d'Eugène de Rastignac n'était malheureusement pour lui qu'un rêve ayant duré neuf mois, après quoi il s'était trouvé propulsé dans une réalité nauséabonde, celle d'un père trop peu attentif et d'une mère morte lors de l'accouchement. La pension Vauquer qui donna l'élan à l'ambition d'Eugène, il l'avait vécue longtemps à travers la pension où il avait passé son enfance et son adolescence. Il avait aussi été tenté par le vice vers ses seize ans, mais encore une fois comme Eugène, n'avait pas succombé. Ils s'en étaient finalement sortis tous les deux avec une perception des plus réalistes de la société telle qu'elle est, un océan de boue où l'on se retrouve jusqu'au cou si on y trompe le pied. Il en découvra une rage de vivre, de goûter et la vraie vie, une vie saine et honnête, qui ne le lâcha jamais.

Oui, sauf que ce n'était pas tout à fait le cas pour E.

Eh bien !
Cependant, alors que Jean stressait mentalement la liste des ~~choses~~ ^{points} similaires au personnage de Balzac et à lui, une tristesse sombre s'imposa de son cœur, et ses mémoire explosa. Evidemment Anastase et sa sœur reniant leur père, cela aussi s'appliquait à lui. Il essaya de se convaincre du contraire en se prétendant que le père Goriot lui, avait tout donné à ses filles contrairement à son propre père. Mais rien n'y fit, et Jean réalisa qu'il en était au même point que ses deux êtres pétris d'égoïsme et sans aucune bonté, ces deux êtres qu'il avait pourtant hâï lors de ses lectures - les deux, cette fois. Comment, se disait-il alors, peut-on laisser son père mourir et partir faire la fête le cœur léger ? Et bien voilà, il savait. A ceci près que son propre cœur était lourd comme du plomb lui qui se prétendait à mener

une vie honnête, sa conduite lui fit honte et l'horreur de l'acte
qu'il allait commettre lui sauta aux yeux. Après tout, son père
l'avait aimé d'une certaine façon, cette maladroite, mais pas inexistante.
Et aurait très bien pu l'abandonner à la naissance, et encore dans
la passion, les occasions ne manquaient pas. Lui qui pensait n'être
rien pour son père, il se rappela qu'il n'avait manqué de rien sinon
d'un amour vrai. Comme pour le père Girard. En effet, ce dernier
entraînait ses filles d'un amour aveugle et le résultat fut qu'il mourut
presque seul comme un chien. A cette pensée, Jean sortit de
l'immobilité dans laquelle il était figé depuis cinq minutes - cinq
minutes de trop où le pire aurait pu arriver - et se précipita
vers l'hôpital en priant tous les dieux pour qu'il n'arrive pas
trop tard.

43

8- Appropriation créative
partagée
Sujet 1

du anc n'aura pas à attendre, ce n'est
tut bien compris - de bien établi entre
le roman et la vie et tout bien choisi -

Je suis fatigué, épuisé, amanté. Je suis à la limite de la folie.
Mes parents ont encore refusé ma requête: je veux au minimum
vingt euros d'argent de poche. Ils refusent catégoriquement de m'acheter
quel que ce soit: ni des livres, ni des robes, ni des bijoux. Je suis la
sœur de ma chère, du frère, de Compiègne. C'en est trop: je me prépare
à quitter ce lieu curieux et fascinant. Qui sont mes pantalons, mes
chaussures, mes boucles d'oreilles? Ah voilà mon sac! Je jette, emballe
tout à l'intérieur. C'est ce qui se trouve sur mon bureau? Ah,
c'est ce fatidique livre du Père Guizot. Les leçons de ma chère en sont
tombées amoureuses. Je l'ai acheté trois euros cinquante à Cultura.

Un classique dont nous avions eu l'obligation de l'acheter de la lire,
de l'étudier! C'est une lecture encombrante, complexe et longue.
Les quarante premières pages sont énormes et au CP, on lit Les Égyptiens
d'Enlil, en 6^{ème}, Estimada de Ruald Dhal et en 2^{ème}
Le Père Guizot de Dalier. Mais une fois, les quarante pages lues,
un immense et important obstacle est forcé. Le deuxième obstacle que
j'ai rencontré est le long discours de Guizot. Enfin le troisième est le
monologue du Père Guizot. Enfin, la lecture est très fluide. Quel bon moment
j'ai passé, en marchant avec celui de Eugène de Rastignac à Paris.

28
Du dialogue de Vautrin jusqu'à son assaut, j'ai le souffle coupé
Eugène ou est-il cédé ou résisté?

Il y a Madame Chauvaud, à la fin du roman, qui reçoit un coup de
main à cause de ces manigances. Une ingrate, une abas!

Elle n'épargne personne: ni les vivants, ni les morts!

Une magnifique et nostalgique citation s'est déposée sur une page de ma
mémoire: "Les belles âmes ne peuvent pas rester en ce monde."

Comment les grands sentiments s'allieraient-ils à une société petite,
mequine et superficielle?

Vautrin part, Madame de Dauréant s'enfuit, le Père Geriot nous
quitte

Ah ce Père Geriot, figure sublime de ce monde. Ma aimé, adoré,
révéré, puis ensuite éliminé. La querelle de ses filles, l'a tué,
l'a noyé, l'a égorgé. Un illustre homme qui ne sera guère à
jamais dans ma mémoire.

Les personnages que j'ai appréciés sont Louise et Madame de Bastignac
Pierre, Christianne, Paires. Elles montrent une image de douceur, de
pureté dans cette histoire. Le discours de Emma de Bastignac est
touchant, émouvant. Il ressemble au discours de ma mère.

Eugène, Monsieur Eugène de Bastignac. Ambitieux qui veut s'enrichir
d'hérésie que l'ambition est une bonne chose, mais il faut la
canaliser. Etudiant en droit, il s'approche pas à pas et devra
accéder à tout prix au Tambour St Germain. Il rencontre Madame DE
Dauréant qui le guide, puis Vautrin qui le protège et enfin le Père Geriot
qui lui apprend. Il se sert des gens comme des chevaux de course, il
fait s'entredétruire pour arriver, il ne fait pas choyer la chair de sa
chair.

Mais l'argent pervertit. Pourquoi Madame de Dauréant est partie?

Car que Monsieur d'Étude Linto a préféré la fortune des de Rochefort.
Pourquoi Vautrin est parti? Car que Madame de Bastignac est

corrompus Pourquoi le Père Gaiot s'est-elle éteint ?
Pour que ses filles l'ont ruiné Pourquoi Eugène s'enlace,
embrasse, va dans le lit de Madame de Rucingen ? Tous jours
de la fortune du baron de Rucingen.

L'argent aveugle, l'argent persuade, l'argent tue.

Les filles Gaiot ont dépouillé, assassiné et ruiné leurs pères pour être
les mieux vêtues et les plus regardées des bal.

La société ne fait pas fonctionner sans que les enfants respectent leurs
pères L'argent gaussera, manipule, intimide, débauché, mène,
mène, aveugle, tue, crucifie.

TS.
//
Je suis je pas manipulée telle une marionnette par l'argent
elle mais je pas quittes mes parents à cause de l'argent Je suis
suppléante elle ressemble je pas à Madame de Rucingen ou à
Marthe de Taland ?

Je pose délicatement le Père Gaiot sur mon bureau Je déballe
mes vêtements, je les flie, je les range.
Je marche dans le couloir, mets ma main sur la poignée,
la pousse et me dirige vers mes parents.

8- Appropriation créative
partagée
Sujet 1.

Bien

Il était une belle soirée d'automne, j'étais assis au coin du feu, réchauffé par les flammes ardentes, et plongé dans mes pensées. Il fallait pour moi faire un choix, un grand tournant de ma vie était sur le point de s'effectuer, mais non, je restais là, sans réponse, devant le grand dilemme. Devais-je ou non demander en mariage ma bien-aimée au risque de compromettre ma dernière année de médecine. Ton cœur bondissait, ma raison le retenait. C'est alors que mon regard se posa sur une couverture poussiéreuse d'un livre de ma maigre bibliothèque d'étudiant. L'amus de satire ne permettait plus de lire le titre de l'ouvrage, sans doute était-ce un de ces romans que l'on vous offre dans votre jeunesse et qui s'entort ~~très~~ rapidement à côté d'autres livres, sans jamais être ouvert. Je décidai alors d'attraper cette couverture, et je lus en lettres d'or "Le Père Geniot".

Je me souvenais alors de ce livre, ce chef d'œuvre qui m'avait accompagné pendant mes années lycéennes. Chaque soir je me plongeais courageusement dans ~~ce~~ partie de l'œuvre de Balzac. Dans les premières pages, je ne voyais pas le bout, chacune des phrases me paraissait interminables. J'étais face à un grand mystère de la littérature française : la description balzacienne. Je n'arrivais guère à respirer dans cette œuvre de mots qui se mêlaient et s'entre-mêlaient.

Cette description me ~~se~~ était un labyrinthe sans issue. Quand nous eûmes la chance d'en sortir après trente pages de lutte acharnée, tout nous paraissait très simple et je commençais à comprendre le style de Balzac, les dialogues me permettaient de souffler entre deux longues phrases narratives. Le tableau que l'auteur avait créé pendant les ~~premières~~ premières pages prenait vie, la maison Vaquer s'animaient. Chaque personnage jouait successivement son rôle dans cette grande comédie humaine, rythmée par l'ironie et l'humour et l'honneur de Balzac.

Bien

Je prenais presque plaisir à lire quelques pages du Tenir Jovial à tout moment de nos longues journées de lycéens. Le soulagement était à son comble quand lorsque j'atteignais la fin du chapitre. J'ai toujours beaucoup aimé la lecture mais la littérature du XIX^e siècle venait pour moi étrangère, jusqu'à ce que le bon père Jovial arrive à mon chevet, alors j'explorais le style romantique et réaliste de Balzac.

L'histoire du Tenir Jovial me était encore bien présente à l'esprit. En feuilletant les pages du roman, je retrouvais tous les grands acteurs de la comédie humaine. Eugène rencontre plusieurs éducateurs qui vont lui permettre de grandir dans cette société parisienne corrompue par l'argent. Les différents discours de Vauchin et de Madame de Beauséant m'apparaissent sous les yeux. "Il faut vous manger les uns les autres", dans un Paris hypocrite, conseillait Vauchin au jeune Rastignac. Le bandit au grand cœur, cet escroc bourgeois, cet homme si terrifiant, Vauchin jouait un grand rôle dans ce roman, dissimulé derrière différents masques : Jacques Lallier ou encore Triomphe le mort. Madame de Beauséant incarne l'aristocrate sans défense qui est abusée par les moeurs de ses proches. Elle aussi conseillera à Eugène d'être impitoyable envers les riches, "de les traiter comme des chevaux de poste que l'on laisse crever à chaque arrêt". Delphine de Nucingen est la fleur du romantisme qui pousse dans le roman de Balzac, c'est elle qui va faire des miracles à

C'est à dire ?

Eugène les vraies dimensions de l'amour, "mon père m'a donné un cœur et vous l'avez fait battre". Tout était présent dans mes pensées, je m'imaginai enise les personnages tels peuvent comparés à des animaux. Madame Jouqueux, ce petit rat d'église, nuisait en moi. Delphine de Nucingen, un cheval pur sang, de Vautrin, était comparés à un lion bondissant, symbole de la puissance et du pouvoir. Le vieux père Goriot, personnage éponyme du roman était pour moi l'exemple et la conséquence d'une éducation soignée. Eugène de Rastignac portait l'intrigue par sa soif de pouvoir, c'est vers lui que tout converge, il est au centre du roman. Le passage du roman Le Père Goriot qui m'a le plus marqué est l'exécuteur du roman, peut-être parce que je l'ai lu en dernier centre, mais c'est l'aboutissement du roman. Dans cet exécutif le romantisme et le réalisme se rejoignent, il est très émouvant et se traduit la pensée de Balzac.

Alors je me souvenais des apprentissages de Eugène et de ce que j'ai moi-même vécu de ce roman. Le Père Goriot m'a fait pour moi une entrée de la société parisienne qui est guidée par la puissance de l'argent et la force des noms par la volonté de l'aristocratie. Le personnage du père Goriot, première victime de ce système parisien, incarne le Christ de la paternité. Je comprends, grâce à ce roman, la dimension et la notion de paternité, qui reste une responsabilité envers tout. L'essentiel de la vie de ses enfants est basé sur l'éducation qu'on leur a faite. Delphine de Nucingen, à l'instar de sa mère a été trop gâtée dans son enfance. Balzac m'a fait comprendre la valeur du mariage, la société que peint l'auteur dans Le Père Goriot est honteuse et malade, guidée par l'hypocrisie, l'argent et le vice. Eugène a grandi, dans ce roman d'apprentissage, guidé par ses vœux plus ou moins faibles. Il a découvert au fil de l'intrigue, le pouvoir des noms, notamment quand il est présenté comme étant causeur de l'assassinat de Balthazar par les Noches. Il a pris conscience du danger et de

l'attrait de l'argent, "monnaie fait tout."

En un éclair, la réponse à mon dilemme s'écrivait sur les pages blanches du livre. Le père Goulet a répondu à ma question, il faut que j'ose le mariage, que je marche vers la paternité, que je courage affronte la société. Toutefois, l'éducation restera pour moi une priorité. J'ai alors compris que jamais je devais me laisser tenter par les bruits de la société, il fallait que je me tienne fermement les reins de ma vie. Zolac dépeint un Paris exagéré mais exact en valeurs les risques de nos vies. Mon éducation s'achève, elle aussi. Elle ~~tracé~~ l'un avenir se dessinait. à présent, je voyais ma vie qui se déroulait sous mes yeux tel un long tapis dont on aperçoit par la fin. J'ai découvert avec le père Goulet la portée et la vraie valeur de l'amour conjugal. À l'exemple de Delphine et Eugène j'essaierai de tout de trouver en ma future femme une source inépuisable de bonheur et de joie. Le mariage au XIX^e siècle est défini par la présence d'amants et de maîtresses, ~~et~~ dans l'univers balzacien un couple de mariés ne tient debout qu'avec trois ou quatre personnes minimum. Zolac dans son œuvre, oeuvre à illustrer des grandes questions de la vie telles que le mariage, l'éducation, l'argent, par des scènes de vie quotidiennes et réalistes. J'ai été d'autant plus touché par les pages de Zolac car le cadre réaliste de l'intrigue nous aide à nous imaginer concrètement des situations que l'on pourrait cataloguer ou qualifier. "Il is l'ère", dit le narrateur au début du roman. Zolac nous présente sa vision et son interprétation de la société qui compare à une grande pièce de théâtre, la Comédie Française, dans laquelle chacun joue un rôle, dans laquelle tout le monde porte un masque qui l'éloigne de sa vraie personnalité.

pas
Delphine
est déjà mariée
de plus, on
peut douter
à la fin du
roman de
l'amour d'Eugène.

8- Appropriation créative
partagée
Sujet 2

Sujet : Inventez une nouvelle dans laquelle la vie d'un personnage est transformée par la lecture du Père Goriot

Edouard De La Richaudière, issu d'une grande famille bourgeoise est un brillant jeune homme de vingt-six ans. Il est séduisant, charmant et a tout pour plaire. C'est un homme flatteur, courtois aux épaules robustes et aux yeux clairs, limpides et attentifs. Il porte des vêtements de haute-couture.

Ce jeune homme a effectué de longues études, qui lui ont permises d'intégrer la prestigieuse école HEC Paris. Diplômé très jeune, sa réussite sociale est indéniable. Il travaille dans une multinationale agro-alimentaire. Il détient une place importante dans cette entreprise, mais n'est pas le directeur. Son ambition semble sans limite, il souhaite encore gravir les échelons de cette multinationale. Il voyage énormément dans les pays riches afin de faire l'éloge des produits de son entreprise dans le monde entier.

Il est doté d'une richesse admirable. Le soir, après son travail, il fréquente les clubs très fermés, où l'on rencontre des gens fortunés et dont la réussite sociale ne fait aucun doute. Il a des aventures avec d'élégantes et riches femmes, mais rien de sérieux. Il n'est pas marié et ne compte pas fonder de famille.

Edouard attendait son avion de luxe "Le Falcon X7". Il s'était engagé dans un long voyage d'affaires pour la Chine. Deux minutes avant l'embarquement, il reçut un appel de sa mère lui annonçant qu'elle était mourante et qu'elle avait des choses importantes à lui confier. Sa mère était la seule femme à laquelle il portait un intérêt certain. Il reporta donc son départ et se précipita au chevet de sa chère et tendre mère. Il savait que sa mère rêvait d'être grand mère avant sa mort, et une grande vague de regrets le submergea, il était son seul fils et donc le seul à pouvoir réaliser son rêve. Mais il était trop tard, elle était à l'hôpital et ses jours étaient comptés. En arrivant dans sa chambre, sa mère lui apprit qu'elle n'en avait plus pour très longtemps, son état de santé était très sérieux. Au chevet, sa mère lui demanda avant de partir s'il était heureux et s'il aimait la vie qu'il menait. Si il avait le moindre doute, il pouvait lire un roman qu'elle lui conseillait et qui s'intitule Le Père Goriot de Balzac. Il embrassa sa mère et quitta la chambre d'hôpital, le cœur serré, en rangeant le livre au fond de son sac, persuadé que la vie qu'il menait était celle qu'il souhaitait depuis toujours (...)

Dans l'avion, depuis deux heures, il s'ennuyait à mourir et prit le livre que sa mère lui avait conseillé,

juste pour se distraire. Il aimait bien Balzac, mais ce livre là, il ne l'avait jamais lu. Dès la première page, il se sentit happé par l'histoire, il devora ce roman en seulement quelques heures, sans pouvoir s'arrêter. Cette lecture fut une révélation pour Edouard. Il venait de réaliser que il était vraiment, sa mère avait raison et Edouard se mit à réfléchir à sa vie actuelle qui était consacrée à la notoriété, à l'ascension sociale et à l'appât de gain. Mais à quoi bon? L'ascension sociale ne peut pas être un but en soi. Certes, il était ambitieux (comme Rastignac) maintenant qu'il avait fini ses études, pourquoi voulait-il continuer à gravir des échelons? Pourquoi vouloir s'installer au sommet d'une société hypocrite et cruelle où les personnes riches sont capables des pires desseins pour réussir? Edouard pensait que l'apprentissage d'Eugène était très instructif. Il était parti de sa campagne, dans les environs d'Angoulême afin de faire des études de droit mais avait très vite eu envie de gravir les échelons de la riche société mondaine. Il avait cherché à réussir avant tout et sa cousine Madame de Beauséant lui avait ouvert bien des portes en l'introduisant dans cette société parisienne. Mais dans quel but? A la fin du roman, Rastignac se tient en haut du cimetière et embrassant Paris du regard, prononça ses mots "A nous deux maintenant". Il était prêt, en haut de cette colline, son apprentissage était fini, il avait découvert le monde et comptait monter bien plus haut que "sur cette colline". Edouard aurait voulu lui crier de renoncer, de redescendre le plus vite possible, de ne pas se laisser aveugler par la réussite sociale et l'argent. Edouard enviait Eugène, pour lui, il n'était pas encore trop tard, il pourrait retourner à Angoulême, auprès de sa famille, de gens aimants et sincères. Edouard pensa à sa

ouverture
à avoir ici

mère avec laquelle il aurait du passer beaucoup plus de temps. Il s'était malheureusement laissé "engloutir" par ce monde ingrat où seul l'argent compte. Edouard voulait maintenant dévaler cette colline au plus vite et changer de vie le plus rapidement possible. Il voulait se marier, fonder une famille, penser à autre chose qu'aux valeurs matérielles. Il se devait d'avoir des enfants qui le respecteraient et qui l'aimeraient pour ce qu'il est et non pas pour ce qu'il possède comme l'ont fait les filles du Père Goriot. Il voulait être un père présent, aimant et non un père cédant financièrement à tous les caprices de ses enfants. Cet épisode entre Anastasie, Delphine et le Père Goriot l'avait bouleversé : Il ne mourrait pas comme un chien comme le Père Goriot. Dans les jours suivants, sa décision fut prise : il souhaitait aider les autres, il continuerait de voyager mais en mettant ses compétences, son savoir professionnel aux services des autres. La semaine suivante, il démissionna et se rendit dans divers pays défavorisés. Il s'engagea dans l'humanitaire où son expérience agro-alimentaire fut fort appréciée.

Le soir, Edouard s'endort heureux, paisible et lorsqu'en scrutant le ciel noir, il aperçoit une étoile qui brille, il remercie sa mère de lui avoir montré la voie avant de disparaître. Elle est, tout là haut, certainement très fière de lui.

ANNEXE 1-D Ecrits d'élèves : de la lecture subjective à l'appréhension d'un patrimoine commun
Thèse : troisième partie, chapitre II

Lors de cette expérience, nous avons observé dans une classe la manière dont la remémoration d'une lecture cursive s'accompagnait d'une appréhension diverse d'autrui. Les élèves étaient invités à évaluer leur lecture et à décider si oui ou non elle méritait de passer à la postérité.

Nous avons distingué :

- 1- Des élèves qui sont restés insensibles à la lecture choisie et qui s'interrogent sur le goût des autres.
- 2- Des élèves qui ont vécu une lecture sur un mode intensément participatif et qui sont en quête d'un alter ego à qui raconter leur lecture.
- 3- Des élèves dépaysés, indécis sur la valeur de l'œuvre et se tournant vers leurs semblables.
- 4- Des élèves conscients de leur identité de lecteur, et de leurs goûts et tentant de donner une valeur universelle à leur point de vue.

Nous présentons ici quelques échantillons de ces écrits.

Une lecture difficile s'interrogeant
sur le goût des autres

TG
①

inom :
Faget

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ?
Justifiez votre réponse.

Non, je me suis sûrement trompé, ce livre était trop dur et trop long à lire pour moi. J'ai surestimé mes capacités.

pour l'instant -- mais vous progresserez --

- 2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Il me revient en mémoire la phrase que j'ai trouvée belle du Prince de Clèves :
La sincérité comme bague d'une telle sorte, que je crois, qui se me maîtresse
et même ma femme, m'avouait que quelquefois lui plus, je en serais affligé sans en
être orgueilleux. Il me revient aussi en mémoire le perso. de Mme de Charvres qui se
trouve mystérieuse et le personnage de Clèves, rendu par l'ameur.

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

Non, pas vraiment, ce livre qui a été précisément abordé me plaît, m'a finalement
dû par ses longueurs.

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Oui | Je pense à l'ameur interdit qui est souvent un sujet de films, à cette ameur
que le personnage de Clèves a pour le duc de Nemours mais auquel la fidélité de la princesse
pour le prince de Clèves passe avant tout. ~~Je pense à la fidélité de la princesse~~

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Elle s'est déroulée le soir dans mon lit, assez lentement et difficilement mais
de façon régulière quand même. Je m'en donnais assez vite après.

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Ce livre me possède pas vraiment de verbes pour moi mais j'ai pu
comprendre qu'il puisse en avoir pour d'autres personnes. Malgré cela, il
m'a enrichi mon vocabulaire et apporté de nouveaux mots.

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui, ça m'a remémoré des souvenirs de lecture même si ils n'étaient
pas forcément bons

je m'arrive
pas
à vous
lire.

Oui

int'cranant

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Pour ma part, je ne transmettrais pas ce roman à mes générations, cela ne fait pas partie de mon patrimoine.
 Mais je pense que cela ferait partie de patrimoine français, que c'est un devoir de citoyens de lire des classiques tels que ce livre. Je pense aussi que c'est une question de culture générale, que c'est toujours bon de lire un livre comme ça on pourra ressortir des sentiments auprès de mes enfants et petits enfants, et nous serons cultivés.

Oui argus?

Pour les autres et je pense en particulier aux réalisateurs de films, ce livre peut être un grand sujet de film et une grande aide pour des scénarios avec
 - les motifs de l'ancien interdit qui éprouve la princesse pour le duc de Nemours. Il y'a d'ailleurs un film récemment inspiré de ce livre qui se nomme "la belle personne" et qui raconte l'histoire d'une jeune adolescente qui tombe sous le charme de son professeur d'Italien qui s'appelle Nemours.

Oui

Je pense que ce livre peut inspirer des millions de couples qui doivent se jurer fidélité avec l'exemple de la princesse pour qui la fidélité passe avant tout ressentir pour le duc de Nemours, elle respecte donc le contrat et la valeur du mariage.

- Malgré tous les points négatifs, il y a un point qui m'a touché et qui a sûrement touché d'autres personnes, c'est à la fin, la mort de Charles de France de Clèves. Je trouve ça horrible de mourir de cette façon, encore plus horrible que de mourir avec des souffrances physiques. Mais d'un autre côté la plus atroce des souffrances des gens, l'amour est tellement passionné, que l'on ne s'en remet jamais.

TR

Il a sûrement aussi enrichi le vocabulaire d'innombrables personnes et de jeunes du même cas que moi avec des mots tels que "hardiesse" qui signifie témérité, avec "baudines" qui signifie plausanter avec légèreté.

Et est donc indispensable de transmettre ce livre aux futures générations, juste au moins pour enrichir leur vocabulaire qui va encore sûrement se dégrader au fil des années.

Bien

nom :
S.

première partie

1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Oon, ce livre a peu de valeurs pour moi. Dans ce roman, la narration règne, par moment nous apercevons un dialogue de deux lignes. Il m'a fallu beaucoup de courage pour achever cet ouvrage qui m'a paru ennuyeux du début à la fin.

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Tout d'abord, je repense au personnage principal : la duchesse de Langeais, pendant tout le roman, elle joue avec le coeur des hommes. Ensuite, le passage où la duchesse tombe amoureuse m'a fait sourire. Pour finir, la mort de la duchesse à la fin du roman.

3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

La première émotion a été l'ennuiement, la narration m'a paru interminable. Ensuite, j'ai senti de l'agacement lorsque la duchesse joue avec le coeur des hommes. Puis, le fait que la duchesse tombe amoureuse m'a laissé sourire.

4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Quand le commandant se rend volontaire pour aller effectuer une mission sur l'île alors qu'il a pour but de retrouver la duchesse de Langeais.

5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

J'ai lu ce livre de façon régulière mais lentement. Je dois avouer que j'ai eu du mal à le lire à cause de la narration. Je lisais le soir dans ma chambre. Par moment ce livre me

6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) serait de d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Pour moi, ce roman ne possède pas de valeurs, c'est sûrement le pire livre que je n'ai jamais lu. Ces pages se ressemblent toutes. Ce roman m'aurait sûrement plu si les phrases avaient été tournées de façon différente car au fond l'histoire est belle.

7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Cela ne m'a pas déplu.

Réponses personnelles et intéressantes.

intéressant

pourquoi l'avoir choisi ?

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Même si ce roman ne m'a pas fait vibrer, certains passages sont intéressants :

- Le personnage de la duchesse de Langeais : Au début du roman, le narrateur nous montre la duchesse comme "intouchable" : aucun homme ne peut lui résister en revanche elle résiste à tous les hommes. Par la suite du roman, elle ressent des sentiments pour celui qui l'a enlevé et ligoté. A la fin du roman, on la retrouve sans vie.

Pour répondre à la question -

- L'histoire de ce roman est belle. Personnellement, n'étant pas un grand lecteur, l'histoire ne m'a pas plu à cause de la narration. Tourner de façon différente, je pense que ce livre plairait d'avantage à des adolescents mais sûrement à moins d'adultes. 😊

- Le personnage d'Armand de Montivieux : Durant tout ce roman, c'est un personnage courageux : pour aimer une personne sans cœur mais avant tout pour aller à la recherche de la duchesse sur une île. Lorsqu'il décide de ne plus lui donner de nouvelles, de la ligoter et de l'enlever, elle se rend compte à quel point elle aime Armand.

↳ Allez au bout
de votre analyse.

LIVRE lu : L'amant de Marguerite Yourcenar.

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Je pense avoir bien choisi mon livre car j'ai tout de suite été "accro" à l'histoire.

- 2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Quand je repense à ce récit, je me rappelle du début de l'histoire, la description de la jeune femme avec son chapeau d'homme, du moment où elle rencontre l'amant chinois, du moment où l'on nous présente la famille de la jeune femme, sa mère et ses deux frères.

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

Je me souviens du moment où la jeune femme va à l'hôtel avec l'amant chinois pour la première fois ; cette partie de l'histoire est très bien écrite, la description est très bonne. J'ai ressenti un léger sentiment d'envie jusqu'au premier tiers de l'histoire mais le reste était passion.

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Quand la jeune femme rencontre l'amant chinois dans la limousine, il me fait penser à un Président.
Bien

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Cette lecture s'est déroulée rapidement, de façon régulière, facilement, le soir avant d'aller me coucher.

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Bien
Le roman m'a apporté un éclairage sur l'aspect de la vie, j'ai découvert un genre amoureux assez rare, j'ai aussi découvert qu'il existe plusieurs façons de rencontrer quelqu'un et de tomber amoureux.

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

J'ai aimé répondre aux questions de la première partie car ça m'a permis de voir ce que j'ai compris de ce roman.

génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

On peut dire que ce roman a de la valeur car il s'agit d'une autobiographie. La jeune femme âgée de quinze ans rencontre un riche homme chinois dans une limousine. Ce moment de l'histoire est très important car il donne envie au lecteur de poursuivre la lecture pour savoir la suite. Il pousse aussi le lecteur à transmettre ce livre aux gens de son entourage. Ce livre pourrait devenir une référence, l'histoire est unique, palpitante.

La jeune femme est dans un internat, elle rencontre une fille. Elle la contemple. La jeune femme trouve que la fille, Helene Lagonelle est plus jolie qu'elle. Ce moment du récit est intéressant, on remarque qu'il est toujours question de physique dans ce roman. Cette partie est très bien décrite. On a envie de transmettre ce récit car le style d'écriture est très beau. C'est un style unique, une sublime façon d'écrire que l'on n'a jamais vue.

oui | - Ce livre a, à la fois une valeur historique et à la fois une valeur sentimentale. L'auteur, à certain passage nous parle de l'Indochine, colonisée par les français; c'est pourquoi la jeune femme ne doit pas parler de ses relations avec l'amant chinois. Ce moment où elle va à l'hôtel pour la première fois avec l'amant chinois est très bien décrit. Ce roman est un patrimoine car il permet après l'avoir lu; d'avoir un autre point de vue sur la passion amoureuse. Il nous montre qu'il existe d'autres façons de rencontrer quelqu'un et d'autres façons d'aimer cette personne. Ce livre a de la valeur pour moi et certainement aussi pour les autres car il nous permet

1. d'avoir une passion amoureuse unique.

1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ?

Justifiez votre réponse.

Je pense que j'ai bien choisi mon livre dans la liste proposée car d'une part j'ai pris beaucoup de plaisir à le lire et je le trouve captivant et émouvant, d'autre part, il est bien rédigé et se lit fluidement.

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Quand je repense à ce récit je repense à 3 personnages auxquels je me suis attachés dès le début du récit : Le chevalier des Grieux, Nanon Lescaut et Tiberg, le fidèle ami du chevalier. De plus, je pense à l'emprisonnement des deux amants l'un à Saint-Lazare et l'autre à l'Hôpital où ils ne pourront plus se revoir.

3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

Ce livre a suscité chez moi beaucoup d'émotions. Je pense surtout aux multiples épreuves et brutales séparations des deux amants et au dénouement de l'œuvre, lorsque le chevalier des Grieux part sa bien aimée Nanon et son père avec qui il s'était querellé.

4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Lorsque je repense à ce livre, il m'évoque l'image de l'amour inestimable, incassable entre le chevalier des Grieux et Nanon Lescaut. Ils sont malheureusement séparés à de nombreuses reprises. Je vois qu'ils se tiennent la main, mais qu'ils sont enlevés par des laquais qui vont rompre ^{destiné à rester ensemble} la fin de leurs jours ^{cette incroyable complicité}.

5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Cette lecture s'est déroulée plutôt lentement et facilement, de façon régulière tout moment de la journée et surtout le soir avant d'aller me coucher. Je reprenais ma lecture ou je l'avais arrêtée avec beaucoup d'enthousiasme et de curiosité à découvrir la suite du roman.

6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Il m'a permis de me rendre compte que l'on pouvait suivre une personne jusqu'au bout du monde par amour et par passion. Ainsi rien ne peut arrêter l'amour.

7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

J'ai apprécié répondre à ces questions.

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Tout d'abord, le livre a suscité chez moi une vive émotion car il retrace l'histoire de deux amants qui pouvaient affronter toutes les règles de la loi, abandonner leur propre famille et oublier toute leurs de bienveillance et d'honnêteté envers la société dans le but de garantir leur amour. Par exemple lorsque ils manquent de vivre à de nombreuses reprises, c'est-à-dire quand leur maison à Chaillet est brûlée et que leurs domestiques les ont trompés en prenant la fuite avec tout au fortune, les deux amants vont élaborer le même plan: Manon va obtenir un amant très riches comme T.M, G de M ou le fils de G d L, qui va compléter celle-ci de fortune. Cette dernière fléchissant de l'aimer et disparaissant avec ~~le chevalier~~ l'élu de son cœur, c'est-à-dire le chevalier des Grioux et la fortune volée. Je souhaite donc transmettre ce livre pour montrer aux générations que quand on aime ~~qu'il~~ une personne si profondément et si passionnément, on est prêt à tout pour n'en être pas séparé.

D'autre part je souhaite transmettre ce livre de génération en génération car il permet de montrer que l'on ne peut pas toujours vivre ~~se~~ pendant le restant de ses jours avec la personne que l'on aime. Par exemple, bien que le chevalier des Grioux ait supplié ~~me~~ à de nombreuses reprises ~~que~~ pour nouveau partager sa vie avec l'élu de son cœur, son père s'oppose fortement à cette demande. Ce genre de cas est toujours présent aujourd'hui et nous concerne donc toujours.

ce roman
Pour finir, nous apporte une autre valeur, celle de la témérité et du courage. En effet les deux amants, je pense surtout au chevalier de Grioux qui n'a jamais cessé de se détacher de sa chère Manon. Quit à perdre une somme considérable d'argent, à être emprisonné ou à être condamné à une grave sanction, il ne laissera pas Manon loin d'elle et ne l'abandonnera jamais tellement il l'aime. Je pense surtout au passage où ~~il l'accompagne~~ ^{il la suit jusqu'} en Amérique pour ne pas être séparé de son amante. C'est un courage incroyable et une grande témérité, c'est pourquoi je tiens à transmettre ce roman aux générations.

samedi 11/12

Prénom

Tristan et Iseut

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Je crois que j'ai bien choisi mon livre, car j'adore les histoires qui se passent au moyen-âge (au temps où il y avait des rois). De plus, ce livre raconte une légende et j'aimais entendre ou lire des contes de légende.

- 2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois. Quand je repense au livre, je me souviens comment

Tristan a eu son nom (sa mère était triste quand elle l'a mis au monde et l'a appelé ainsi; rapport avec triste > Tristan). Je me souviens qu'Iseut la Blonde a sauvé Tristan de la mort à plusieurs reprises (2) et la deuxième fois elle a voulu le tuer. Je me souviens du passage où Tristan et Iseut ont bu la boisson sur le bateau. Je me souviens du roi Marc corrompu par des félons et a tenté de tuer son neveu et sa femme.

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

J'ai eu de la pitié pour les deux amoureux quand ils sont allés vivre dans la forêt, car il ont été rejetés par le roi qui a tenté de les tuer.

J'ai éprouvé de la peur, quand Tristan et Iseut se re-rencontraient, j'ai eu peur qu'un félon ne les voient et qu'ils soient surpris ainsi.

J'ai ressenti de l'angoisse et surtout de la tristesse, vers la fin. De l'angoisse car j'espérais qu'ils se retrouvent et de la tristesse car l'un est mort à cause de l'amour d'une autre personne et Iseut par

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Quand je lis, mon esprit s'évade et invente des images sur les choses contées. Je me suis imaginée leurs aventures tout au long du récit. Ma chambre s'est transformée en paysage du moyen-âge.

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ? Je l'ai lu en une soirée, dans ma chambre, isolée de toute ma famille. J'ai lu le livre rapidement car il m'a passionné.

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Après avoir lu ce livre je me suis dit: "Voilà un conte de plus en ma connaissance".

C'est un livre que j'aurais envie de faire connaître à mon frère, dans quelques années.

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Répondre aux questions de cette première partie m'a fait repenser à ma lecture qui m'a beaucoup plu.

Je me suis parfaitement identifiée à l'anglais qui est le bonheur et tous nous ne nous pas contentent d'être.

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

- Tristan et Iseut est un roman que je ferais volontier transmettre aux générations futures, mais pas aux plus jeunes, car ils ne comprendraient pas tout, par exemple, pendant la rencontre de Tristan des habitants de Cornouailles, des termes sont employés "coutume louable", "le défaire", "nos difficiles ~~corps~~". Le roman est écrit avec un français bien parlé (écrit par moment, il est difficile de comprendre. Les passages sont surtout dans les paroles rapportées.

- Tristan et Iseut est un roman d'amour et de mort. Quand Tristan tu le dragon en Irlande pour gagner Iseut la Blonde, Tristan a failli mourir et Iseut a commencé à aimer. Tristan allant tuer le Northolt d'Irlande, tous les habitants voulaient la mort du tueur (meurtrier). Iseut allant l'épée quitua le Northolt, elle voulu tuer Tristan mais il l'en découragea, et elle commence à aimer Tristan. Quand elle apprend qu'il la gagner pour son roi, elle le hait. Après avoir bu la boisson sur le bateau, tout au long de la suite du roman, il veut s'aimer au péril de leurs vie. Ce roman peut être partagé avec les personnes qui aiment.

raconte

- Ce roman n'est pas pour les âme sensibles car il y a 12 morts. Les 4 félons sont tués et l'auteur dit comment. Par sang froid des tueur et par vengeance, un forestier est aussi tué mais lui a été poussé dans un de ses pièges à animaux. Tristan et Iseut sont morts d'amour. Le Northolt est tué par Tristan mais fort heureusement, le narrateur ne nous fait pas part des détails de la bataille. Les parents de Tristan meurent au début du roman. Un lépreux est tué par Tristan pour récupérer Iseut. Le dragon fait aussi parti des morts du roman. Ce roman n'est pas pour les âmes sensibles.

raconte

Donc ce roman est un super roman mais n'est pas pour les âmes sensibles. ni pour les plus jeunes (rap) mais pour les adolescents et les adultes aimant.

Une lecture dépaysante .medi 11/
Se tournant vers des semblables

Livre lu : Celle qui m'était plus

Première partie

1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Oui, j'aime beaucoup l'intrigue et la fin de l'épilogue. Le livre, dans son ensemble, m'a plu et m'a beaucoup attiré vers le personnage de Lucienne.

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases..). Citez-en au moins trois.

- Lorsque Bernard et Lucienne "tuent" Mireille en la mettant dans la baignoire et la noie.
- Le moment où Bernard panique et se suicide.
- La dernière scène, Lucienne murmure "qui te dit que je n'ai pas hésité", ce passage fait bondir.

3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

Oui, la dernière phrase de l'épilogue me laisse toujours dans le doute, de savoir pourquoi Lucienne m'a pas tué Mireille au lieu de vouloir la mort de Bernard.

Il y a toujours ce sentiment de doute, si cela peut en être.

4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ? J'essaie toujours d'imaginer la figure de Lucienne, et la tête de Mireille si elle avait entendu la phrase "qui te dit que je n'ai pas hésité" que dit Lucienne.

Mais elle l'a peut-être entendue, on ne peut le savoir.

5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ? Lent et facile, en quatre jours de façon régulière, je l'ai lu beaucoup au CDI, un peu dans le car et ma chambre.

6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Oui, même si je le savais déjà, ne jamais accepter de tuer quelqu'un et toujours se méfier des gens. (heureusement)

7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui, cela permet de faire un résumé du livre et de voir si on l'a réellement apprécié.

A la fin, j'ai beaucoup aimé la remarque de Lucienne et pourtant, j'ai aimé ce livre, mais sans plus, alors que c'est souvent de la fin dont on se souvient le plus.

intéressant

bien

2
L
2 mol 6

Développez vos idées -

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Non, car ce livre ne transmet aucune valeur réelle, sauf le fait qu'il ne faut pas se fier à une personne qui nous propose d'en tuer une autre, mais c'est plus qu'évident c'est juste un roman divertissant qui peut-être lu très tôt (assez jeune). Mais le personnage de Lucienne peut nous rappeler à chaque instant à quel point certaines personnes peuvent être sournoise, perfide.

Mais pour certaines personnes maléfiques, croyant que personne ne peut compléter de telles plans machiavéliques à la façon de Lucienne et Mirabelle, il serait bien pour elle de lire ce livre, même si ce n'est pas le seul à montrer cela. Même à la fin du livre, on a du mal à croire, que des personnes ont fait la même chose ou pire, et cette histoire nous permet d'être sur nos gardes quand des choses louche se produisent, même si c'est très rare.

Enfin je ne pense pas que ce livre doit faire partie de notre patrimoine, il n'est pas exceptionnel, et le personnage de Germond n'est pas attrayant, son sort nous est presque égal, mais on a un peu de pitié, ou plutôt de compassion pour lui à la fin, avant son suicide et après.

un patrimoine (pour un livre) doit être intense, ou avoir une grande histoire historique à raconter, ce qui n'est pas le cas de ce livre.

intéressant

Livre lu : Baisers de cinéma - Eric Fottorino.

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Je pense que oui, ... mélange. L'amour et le cinéma a été un très beau compromis. Toute la réflexion recherche de sa mère est prenante. J'ai beaucoup apprécié

- 2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Une phrase ma manqué à la fin : " Je m'étais absente de moi-même depuis si longtemps " ce personnage de Mayliss qui reste toujours un peu dans le mystère. On se demande aussi si Gilles a eu une agréable enfance bien qu'il dise que oui.

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

De la tristesse pour Gilles

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

La confusion de Gilles et la première chose à la quelle je pense. Cet homme est perdu dans son esprit

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Je lis toujours le soir dans mon lit et j'ai pris un peu plus de temps pour profiter, je n'aime pas finir un livre. Mais il était très facile.

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Je ne sais pas s'il m'a vraiment apporté quelque chose. Je l'ai beaucoup apprécié. Mais je ne me suis pas rattachée à un des personnages !

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui bien qu'il y a certaines questions au quel je ne sais pas vraiment quoi répondre comme la 3) je ne me souviens pas réellement des émotions produit sur moi.

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Qui je le transmettrais aux générations futures car il nous fait un peu oublier nos problèmes.

des moments d'attentes de Gilles. Juste il attend un coup de téléphone en sachant qu'il partage celle qui l'aime avec un autre. Il est véritablement "intoxiqué" par Mayliss. Et puis Mayliss a chaque rendez-vous après l'un de ces voyages, revient avec la même robe.

- J'ai trouvé une image très belle lorsque Gilles, ~~dit~~ pour que Mayliss ne lui manque pas trop, dit que par exemple il attend 3 semaines Mayliss et en contre parti il va pouvoir passer plus de 300 heures avec elle. Et ce dire ça la rassure.

- de Moment ou Gilles va voir la dame qui s'occupait de sa soi disante mère (personnellement je ne pense pas que ce soit véritablement sa mère) qui était folle puisque elle était en asile. Et cette femme, on pense quelle va nous révéler la vérité mais même par un sur un bout de video. Et cela détruit Gilles. On aimerait qu'il soit délivré de ce poids. Au moins ce poids.

Je ne sais pas si mes réponses répondent à la question car je ne suis pas sûr que ce livre perdurera dans le temps, peut-être pas assez intellectuel ou écrit trop simplement. Ce livre ma personnellement beaucoup touchée

Livre lu : La Princesse de Clèves de H^{me} de La Fayette

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Je pense que oui, car je n'ai jamais étudié la renaissance en classe et ce livre m'a permis de découvrir les mœurs des autres époques déjà étudiées.

- 2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

- Quand je repense à ce livre je me souviens de la mauvaise aventure du Vidame de Chartres qui avait voulu garder la confiance de la reine et une maîtresse

- A Monsieur de Nemours qui a été très patient avec H^{me} de Clèves.

- Et enfin au roi qui est resté amoureux plus de 20 ans de la Duchesse de Valentinois.

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

Oui tout d'abord l'exaspération, pendant tout le roman on attend que H^{me} de Clèves cède enfin à Monsieur de Nemours et elle s'en tient à sa vertu première on est donc aussi un peu déçu car à part Nemours qui a fait des efforts, aucun personnage n'a évolué.

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Quand je pense à ce livre j'ai l'impression de voir très distinctement la retraite de Coulommiers ou H^{me} de Clèves s'écarte de la cours. Par contre je n'arrive pas du tout à m'imaginer le lieu de vie de la cours car aucune indication ne sont données.

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

J'ai de façon assez régulière et surtout dans ma chambre, je l'ai lu pendant les vacances.

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Je pense que oui, je n'avais encore jamais lu de roman d'un auteur classique et ce style d'écriture très particulier m'a beaucoup plus en lisant des livres ayant des styles d'écriture particuliers comme celui-ci je me mets à écrire de la même manière pendant quelques temps et ça m'a beaucoup plus.

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui car j'ai lu ce livre il y a longtemps et ça m'a permis de me le remémorer. Et plus répondre à ces questions m'a forcé à repenser à mes impressions premières qui s'étaient estompées avec le temps.

par de manière très rare le style est beaucoup plus simple et plus direct que celui de George Sand. On apprend pas d'avantage de ces éléments (est des livres) et de style d'écriture agréable on est très vite dans le récit, les pensées sont rares.

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Bien que mon avis soit assez mitigé je recommanderai ce livre car il a de bons aspects dont le style d'écriture et l'intérêt historique. Cependant j'ai trouvé certain réaction de la princesse de Clèves proprement exaspérante, voire même déprimant.

- J'ai trouvé ce livre intéressant car c'est mon premier roman classique. Le style d'écriture m'a beaucoup plus car il est très différent de celui pratiqué quelques siècles plus tard et n'en est pas ennuyeux pour autant. Le roman est quasi uniquement basé sur le récit et aucune description ne vient ralentir l'intrigue, les faits sont relatés de manière assez plate, sans que le narrateur ne donne son avis. Le choc est assez étrange quand on passe de Au Bonheur des Dames de Zola à ce roman. Aussi la place prépondérante du récit ne permet aucunes pauses, c'est d'ailleurs un peu dommage car on apprend rien sur la manière de se vêtir à l'époque. L'auteur reste assez vague et s'en tient à des personnages parés avec soin. C'est la seule chose que j'ai trouvée regrettable dans ce style d'écriture.

- J'ai trouvé le caractère de la Princesse de Clèves vraiment insupportable. La haute idée qu'elle s'est fait de la vertu me paraît étrange. Refuser d'être heureuse et préférer souffrir et vivre réduite toute sa vie, se reprocher la mort de son mari. Même après sa mort se refuser à l'homme qui elle aime j'ai vraiment du mal à la comprendre. Le livre m'a prouvé que la manière de penser a bien changé de nos jours et que l'idée de vertu n'est qu'une question d'époque.

peuse à partir du livre

- En prenant ce livre, je pensais que j'en apprendrais d'avantage sur l'époque de Louis XIV et que Mme de Lafayette parlerait de ses contemporains. Pourtant étudié la renaissance ne m'a pas déçu car je ne l'ai encore jamais vue à l'école. Car derrière l'intrigue amoureuse, l'auteur parle vraiment de la guerre et de la paix à l'époque de la situation houleuse à l'époque de la victoire de Henri II à St Quentin et de toutes les intrigues politiques. Bien que un peu en recul, j'ai trouvé important de parler de la situation politique de l'époque.

Je recommanderais donc plutôt ce livre car les réactions qui me paraissent étranges de la part des personnages n'entachent pas la beauté du texte.

point de vue de la situation politique

Livre lu : La Princesse de Clèves.

Première partie

1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ?

Justifiez votre réponse. Tout d'abord, j'étais un peu réservée sur la lecture de ce livre. Puis je me suis dit : "Allez, jettons-nous à l'eau ! Un peu de classique ne peut faire de mal". Puis au fil du roman, ma réticence s'est estompée et en tournant la dernière page du livre j'ai su que ce livre représentait pour moi un véritable chef-d'œuvre !

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

- la vie dans les salons et à la cour que menaient les précieuses et Madame de Clèves.

- la conquête amoureuse de cette époque : comment Clémour s'y prend-il pour séduire la princesse - Les émotions dues au choix entre deux hommes qui

3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ? Citez Madame de Clèves

La plus vive et la plus forte émotion que j'ai pu ressentir en lisant ce livre est de la colère : chaque fois que le duc de Clémour entreprenait de séduire Madame de Clèves qui était déjà mariée, j'étais prise de ce sentiment, me mettant à la place de M^{re} de Clèves à qui la vie m'était pas toujours conciliante.

4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

L'image de la vie des salons du XVI^e siècle (car le livre se passe à cette époque) me vient à l'esprit, l'idée de discours très soignés, de costume et de la tenue d'époque.

En repensant à ce livre, me vient aussi l'image de M^{re} de Clémours faisant la cour à Madame de Clèves, sous le pavillon de sa demeure.

5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Comme tous les autres livres, je prenais le temps le soir dans mon lit de lire quelques chapitres de ce livre. J'ai d'abord eu du mal à m'accrocher à l'histoire, puis, comme si j'avais été apprivoisée par ce genre littéraire, je finis le livre d'un trait en une semaine.

6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Le roman m'a enrichi sur deux points : • comprendre la vie de l'époque : comment se déroulaient les scènes amoureuses, les méthodes utilisées pour séduire,...

• comprendre mieux celle de notre époque : même si les pratiques divergent entre les deux époques, les sentiments éprouvés restent les mêmes : le chagrin de se savoir trompé, le plaisir d'être aimé, l'angoisse et la peur du doute...

7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui, car elles m'ont permis de mieux comprendre le roman, que quand je l'avais lu. Elles m'ont permis de m'interroger sur le sens du verbe armer.

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Le roman, qui a d'abord été longtemps sans nom d'auteur, est un livre très complexe et pourtant clair de la vie amoureuse de l'époque mais qui garde son sens à la nôtre. Le vocabulaire précis et soigné de Madame de Lafayette nous plonge dans le contexte historique de la vie des précieuses. C'est pourquoi je dirais que sur la lecture globale et synthétique du roman, je ne pourrais conseiller ce roman à n'importe qui. Il dépend du caractère et de la psychologie de l'individu. Je recommanderai donc ce livre à deux "genres" de personnes :

• Tout d'abord, celle passionnée par l'histoire du XVII^e siècle, la période du classicisme. On retrouve très bien cet atmosphère dans ce roman, notamment avec les déplacements de la cour, le rôle et le rang de chacun dans celle-ci. Les activités qui s'y déroulaient (comme le tournoi où Nemours se blesse) ou encore l'importance de la confiance et du secret : lorsque Mr et Madame de Clèves apprennent que la liaison avec Mr de Nemours est découverte, ils s'attaquent mutuellement.

• Ensuite, le sentimental, celui à la recherche de passion amoureuse, d'histoire d'amour, mais aussi de tromperie et de douleur. Car au commencement le mariage entre Mr de Clèves et Mme de Chartres se fait en réalité entre un homme réellement amoureux et une jeune bourgeoise de 16^{ans} qui ne connaît rien à l'amour et au mariage et qui accepte cette demande en mariage. Mais elle tombe finalement amoureuse, mais d'un autre homme, un charmeur qui a l'habitude des femmes et qui fera tout pour séduire son cœur. C'est donc une histoire entre le chat et la souris que celle de la princesse, cherchant toujours à échapper aux avances de Nemours. C'est donc une déchirure de voir le choix qui se présente à la princesse. Un choix si dur à prendre et si fort qu'il en fera mourir Mr de Clèves et mènera Mme de Clèves à partir en retraite.

Il n'est pas impossible de retrouver cet aspect de la condition amoureuse, car ce sentiment est l'amour est l'un des seuls à ne pas se transformer au cours du temps. Chacun a déjà rencontré un duc de Nemours et chacun est déjà tombé amoureux d'une Brincense de Clèves.

jeudi 11/1

LIVRE III : La princesse de Clèves

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi ? Justifiez votre réponse.

Oui je pense car l'histoire m'a semblé prenante et je suis bien rentré dans l'histoire. Néanmoins, ce n'est pas la faute du livre, j'apprécie plus les romans d'actions, donc le thème en lui-même ne m'inspirait guère. Je suis quand même content d'être tout

- 2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Quand je repense au récit je revais la mort de la mère de Madame de Clèves, Madame de Chartres et les conséquences qu'elle a eues. Et la phrase "Elle ne se reconnaît plus"

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ? plus elle-même ?

Oui la curiosité. On attend beaucoup de la suite. Mme de Lafayette a très bien su nous faire attendre et nous faire finir son livre. Il y a une sorte d'identification aux personnages de Mr. Nemours et de Mme de Clèves car leurs problèmes restent

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Des images tristes resurgissent car un amour impossible est omniprésent dans ce roman : Les deux amants ne peuvent se laisser aller à s'aimer.

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Cette lecture s'est déroulée rapidement mais de façon irrégulière : Je mettais un peu de temps à me replonger dans la lecture mais dès que j'y étais j'en lisais beaucoup et vite.

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Je pense que c'est une sorte de relique : il est encore présent et vivant de vérité de par le fait que l'amour est un thème qui se réactualise à chaque époque. Ce roman apporte une sorte

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ? de satisfaction ?

Oui car cela permet de partager des émotions, des ressentis d'une lecture et ce qui est merveilleux, c'est de pouvoir partager les bienfaits d'une lecture avec d'autres lecteurs à voir que nous ne sommes pas les seuls à avoir des problèmes sentimentaux et des débats psychologiques.

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Il est indispensable de Transmettre ce roman car on pourrait le qualifier "d'immortel": Il ne cessera jamais d'apporter à de jeunes lecteurs de précieuses informations sur le labyrinthe qu'est l'art d'aimer. Ce roman laisse une sortie à ce labyrinthe et il est indispensable à notre patrimoine.

- Plaire et instruire : voilà 2 adjectifs caractéristiques de ce roman. La poésie, appréciée à tout temps, a aussi sa place dans ce roman: la douceur mélancolique et l'atmosphère "nocturne" émanent de la scène des rubans. Néanmoins, il se dégage une portée morale également: cette oeuvre nous invite à réfléchir sur les dangers de la cour et sur la puissance des passions. Elle nous interroge sur la complexité de la conscience et du sentiment et nous propose des exemples d'âmes sincères dans leur lutte même si celle-ci est perdue vouée à l'échec.

- Il est également nécessaire de lire ce roman car il nous permet de chercher la vérité sur nous-même: Les héros sont envahissant sur le fait qu'ils permettent de s'identifier à eux. La force de ce roman réside également dans les passages de la scène extérieure, où la sensation et le sentiment l'emportent, le langage du corps et du coeur fait place à celui de la réflexion sur soi-même.

- En conclusion, ce roman est primordial à une bibliothèque intérieure et il est important de le lire pour avoir une culture sur le domaine de l'amour et de la passion

Livre lu : celle qui n'était plus. Boileau-Morcejac.

Première partie

1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Oui, je pense avoir bien choisi mon livre dans la liste proposée car il était très léger à lire et distrayant. Ma dernière lecture étant elle s'appelait Sarah, de Tatiana de Rosnay que je venais juste de terminer au moment de faire le choix de sa lecture car si il me fallait lire un livre moins émouvant, plus fictif. c'est pourquoi j'ai choisi celle qui n'était plus.

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Instinctivement, je me souviens du meurtre de Mireille puisqu'il est l'élément clé du roman. Le personnage de Fernand m'a également beaucoup marqué tout son désarroi est troublant et ce caractère fragile et tourmenté attachant. Il est clair que sa vie intérieure est intense et qu'il ne la canalise pas toute entière. Une phrase m'a également beaucoup fait réfléchir sur les

3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

de suspens est probablement l'émotion que j'ai le plus ressentie au cours de ma lecture. Un tas de questions surgissent au lecteur: Mireille est-elle réellement morte? ou peut-elle être? Va-t-elle revenir etc... j'ai également ressenti beaucoup de compassion pour le personnage de Fernand qui semble complètement désorienté.

relations humaines et amoureuses: "Ils ont vécu l'un près de l'autre, en ignorant qu'ils souffraient du même mal".

4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Au cours de mes lectures, j'imagine les personnages, les lieux, leurs vêtements, le cadre. Et c'est ce que je trouve le plus intéressant dans la lecture: la liberté du lecteur de choisir une interprétation de ce livre. Les images qui me sont apparues étaient cependant morbides et dérangeantes. Je pense que c'est cette vision

5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Le livre était court, ma lecture fut rapide. J'en ai ouvert le livre que deux fois. La lecture était légère, je lis le soir dans mon lit pour me détendre après une longue journée de cours

6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Il m'a beaucoup fait réfléchir aux relations humaines et amoureuses, le combat entre le bien et le mal. Il est clair que c'est le mal qui l'a emporté. Les relations des personnages entre eux ne sont que manipulations, complots et calculs malséins. Il m'a beaucoup enrichi de ce point de vue là. Sa valeur est philosophique et intemporelle.

7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui, il est important de se remémorer entièrement la lecture d'un livre pour s'en souvenir. Mais ces questions nous permettent surtout de réfléchir réellement sur un livre et ce qu'il nous a apporté. C'est un peu une sorte de "bilan intérieur".



Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

- * Je transmettrais ce roman aux générations futures car la réflexion qu'il suscite chez le lecteur est vraiment très philosophique. Ce roman est celui du machiavélisme et de la manipulation sordide. Lucienne et Fernand décident de tuer la femme de ce dernier à des fins financières en déguisant le meurtre en suicide. Ainsi, l'assurance souscrite en cas de suicide d'un des deux conjoints permettrait à Lucienne d'installer son cabinet médical à Antibes, comme elle l'a toujours souhaité. Lucienne, de nature manipulatrice, travestit ainsi le bon Fernand en machine froide, machiavélique qui manipule le reste du monde en mentant, par souci de « crédibilité ». Puis à son tour, on apprend que Nicole manipule Fernand à l'aide de Lucienne qui a fait croire à un meurtre alors que Nicole n'est en rien morte. C'est ainsi que les deux femmes vont pousser Fernand à un suicide. Ce livre est une machine de complots machiavéliques et sans scrupules. Il permet donc une réflexion philosophique sur les rapports humains, le bien et le mal, les relations amoureuses, valeurs philosophiques intemporelles.
- * Cependant, on ne peut pas tellement dire que le style de la langue est particulièrement admirable. Le langage est simple et peu esthétique. Il est banal sans réelle particularité ou habileté. On y découvre ainsi la vie d'un personnage normal sans excentricité. On ne peut donc pas vraiment dire que le lecteur puisse réellement se nourrir de l'esthétisme de la langue ou s'en inspirer. Et je pense important qu'un livre apporte à son lecteur une richesse lexicale qu'il est impossible d'utiliser par elle qui n'était plus dont le lexique est, à mon goût, un peu trop simpliste.
- * Malgré tout, ce livre comporte une richesse émotionnelle qu'il est intéressant d'éprouver au cours d'une lecture. De par les complots sordides qui y sont formulés et par le deuil communiqué par le personnage de Fernand Anxieux, le lecteur possède ainsi une riche gamme de sentiments partagés entre la colère, l'horreur, le suspense, la compassion et l'admiration. Le roman n° 273 En grand bruit par Fernand Anxieux...

Fin deuxième partie. Troisième paragraphe.

Le meurtre de sa femme est particulièrement déstabilisant pour le lecteur qui comprend le mal être du personnage et les regrets qu'il éprouve. Le personnage de Lucienne est également très contrasté et offre au lecteur le choix des émotions. Entre le côté admirable de la raison et du contrôle qu'elle possède et le côté froid, mauvais et sordide qu'elle laisse entrevoir au lecteur, les émotions que permet de faire éprouver au lecteur différentes émotions envers Lucienne, personnage clé du récit.

- C'est par ces aspects philosophes et émotionnels que ce livre doit être transmis aux générations futures car ces aspects sont intemporels.

Livre lu : Un long Dimanche de Françoise

Première partie

1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

J'ai bien choisi ce livre car il parle de la Première Guerre mondiale et j'adore les romans avec un contexte historique comme celui-ci.

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois.

Le personnage de Mathilde me revient car elle est très déterminée à retrouver son homme tout au long du roman malgré son handicap.
Le passage où Matti retrouve enfin Hanech m'a beaucoup ému, c'est le dénouement qui est assez triste car Hanech est amnésique.
Les personnages de Germain Pire et de l'avocat de Mathilde me rappellent quand même la bonté d'hommes car ils aident la jeune femme.

3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

L'envie d'aller plus loin, de lire plus car je voulais savoir le dénouement de l'histoire, qui était vivante et pourquoi, de la tristesse et de la peine pour Mathilde qui retrouve heureusement Hanech mais qui est malheureusement amnésique et qui ne se souvient plus d'elle.

4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

Je repense aux désespoir des 20 5 soldats qui se mutilent pour ne plus faire la guerre, les 3 M sur l'arbre dans la nouvelle maison de Mathilde qui dépeint l'amour jeune et fort entre eux.

5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ?

Cette lecture s'est déroulée rapidement de façon régulière dans ma chambre le soir avant de dormir.

6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Ce livre m'a apporté beaucoup de précisions sur la guerre des tranchées grâce aux longues descriptions des anciens soldats qui m'ont apporté beaucoup de valeurs humaines, que l'homme est fragile.

7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui, cela m'a permis de me rappeler le fil de l'histoire.

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Je transmettrais ce roman car pour il a beaucoup de valeurs que je souhaite partager :

Une valeur humaine : Tout le roman est ponctué de lettres, de descriptions d'hommes et de femmes, leurs vies. L'auteur en racontant la vie des gens nous rappelle l'après-guerre la difficulté des gens à se remettre de la guerre. Mathilde illustre parfaitement ceci, il y a de grandes chances que Stanek soit mort mais elle continue peut-être par désespoir à le chercher, par deux fois elle poste une annonce dans le journal d'Hosgor. Le fait que soldats à Bingo - Crépuscule, avaient une vie, une femme. Grâce à leurs lettres, cela nous rappelle que chacun a un objectif, un but qui peut entraver les autres, notamment Tina Lombardi qui assassine des gradés.

Il y a aussi une valeur sentimentale : le fait que Mathilde nous rappelle son amour pour Stanek nous fait réfléchir sur le fait que par amour on ira jusqu'au bout pour celle ou celui qu'on aime. L'amour passionné et très jeune des deux personnages m'a fait penser que parfois si on connaît qu'un amour, qu'on est et qu'on sera à une personne, le cheminement, les moyens que se donne Mathilde nous le montre aussi.

→

1 La "valeur qui dénonce la folie des hommes".

[Dans le roman, les cinq soldats sont envoyés ^{main} liés dans le no-man's land, car ils ont voulu ne plus participer au lieu de se faire exécuter, pour économiser des balles

[cette folie la guerre. Les hommes même après la guerre ont encore fait, ils mentent "comme" "Esperanza".

[Valeur forte, un roman fort.

[Je finirai en comparant ce roman par la chanson "Stairway to Heaven" de Led Zeppelin, tout comme le roman

[cette chanson est assez longue, elle commence doucement en décrivant une situation, de l'amour, parsemée de ponts

[qui racontent la vie de Mathilde et dans la chanson le

[^{donc} chanteur se demande pourquoi, puis au fur et à mesure, la batterie rentre et tout s'enchaîne, dans le livre, c'est lorsque Mathilde rencontre enfin cet homme qui lui raconte tout. Lorsque le guitariste commence son solo mémorable, point culminant du morceau, Mathilde arrive chez la mère de Manek et le raconte enfin, puis

[le morceau finit doucement ce qui symbolise dans le roman que la vie de Mathilde continue...

[la dernière phrase de la chanson "And she's buying a stairway to heaven" (et elle achète son chemin vers le paradis) nous décrit tout les moyens, le cheminement du roman jusqu'au dénouement.

* De plus, pour avoir fait récemment des recherches sur la préciosité et "l'époque classique", c'est avec un plaisir non dissimulé que j'ai lu l'œuvre de M^{me} de La Fayette.

-4-

^m Madame de La Fayette

Première partie

- 1) Pensez-vous que vous avez bien choisi votre livre dans la liste proposée ? Justifiez votre réponse.

Je pense avoir bien choisi ma lecture car elle m'a enchantée. J'ai été subjuguée par cet ouvrage d'une beauté peu commune, rempli d'émotions et de sentiments. Tout dans cette œuvre de Madame de La Fayette m'a plu : sa composition, son style d'écriture, le thème traité, son caractère historique. *

2) Quand vous repensez à ce récit, quels souvenirs vous reviennent spontanément en mémoire ? (passages, personnages, phrases...). Citez-en au moins trois. En repensant à ce splendide récit je repense d'abord au caractère émouvant de la disparition de M. de Clèves, qui persuadé de l'infidélité de M^{me} de Clèves, meurt de chagrin après avoir fait mille adieux à son épouse "la vertueuse infidèle". Le trouble de madame de Clèves face à son amour coupable pour M. de Nemours me revient également en mémoire, notamment durant l'épisode de la lettre.

- 3) Certaines émotions liées à la lecture ressurgissent-elles ?

Il me revient à l'esprit le caractère prenant de ce livre, le trouble et la réflexion dans lesquels m'a plongée cette lecture. L'envie de savoir quel futur va connaître cette passion si forte entre M. de Nemours et M^{me} de Clèves et la tristesse de voir que cette amour aboutit à une impasse par la décision de M^{me} de Clèves. Je repense aussi à la compassion éprouvée pour M. de Clèves, honnête homme passionnément amoureux de M^{me} de Clèves et qui

- 4) Quelles images surgissent quand vous repensez à ce livre ou quelles associations d'idées ?

En évoquant cette lecture, je me questionne encore sur le choix de M^{me} de Clèves. Le livre est une véritable course contre l'amour, M^{me} de Clèves tente d'échapper à sa passion par la fuite, l'exile. Je ne peux m'empêcher de penser à la préciosité en vigueur à l'époque de Madame De La Fayette et cette vision de l'amour comme une fatalité à laquelle nul ne peut échapper.

- 5) Comment s'est déroulée cette lecture ? Rapidement ou lentement ? De façon régulière ou non ? Facilement ? Dans quels lieux et pendant quels moments privilégiés ? Cette lecture s'est déroulée rapidement et facilement. Ce fut une lecture très agréable. Toutes les occasions étaient bonnes pour connaître la suite de l'intrigue : le trajet jusqu'au lycée le matin, le soir avant de m'endormir, le week-end...

- 6) Quelles valeurs ce roman possède-t-il pour vous, vous a-t-il enrichi(e) d'une manière ou d'une autre ? Que vous a-t-il apporté ?

Pour moi, ce roman possède avant tout une grande valeur morale, puisque madame de Clèves fuit sa passion par vertu. Le caractère historique de ce livre m'a aussi enrichi, par une fine peinture de la Cour de Henri II. Cet ouvrage m'a finalement mené à une véritable réflexion sur la façon de concevoir l'amour.

- 7) Avez-vous aimé répondre aux questions de cette première partie ?

Oui, beaucoup car cette partie m'a permis de poser des mots sur tout ce que j'ai ressenti face à cette lecture.

Fili

Tuis i ut et mant

Deuxième partie

Un patrimoine c'est un bien que l'on transmet, de génération en génération, parce qu'il a de la valeur pour soi et pour les autres. Si l'on vous demandait votre avis, transmettriez-vous le roman que vous avez lu aux générations futures ? Justifiez votre point de vue en trois paragraphes argumentés qui prendront appui sur des épisodes du récit.

Si je pouvais, je transmettrais cette lecture avec joie aux générations futures car pour moi, ce roman est porteur d'une grande valeur morale. Par ses personnages notamment, M^{me} de Chartres, qui a élevé seule sa fille dans des règles morales rigoureuses où l'élévation de l'esprit se conjugue avec la vertu la plus complète et qui jusqu'à sa mort confie à M^{me} de Clèves de lutter contre l'ama^r coupable qu'elle éprouve pour le duc de Nemours, également par le personnage de M^{me} de Clèves qui n'a de cesse d'échapper à sa passion pour conserver son âme vertueuse. Cette valeur morale se retrouve aussi dans le personnage de M. de Clèves, honnête homme d'une immense droiture morale.

Le livre ^{ou} étonnamment possède également une richesse inépuisable. Il montre le goût du XVIII^{ème} siècle pour les livres historiques. L'intrigue déroule à la louche le roi Henri II est finement décrite et insérée dans l'œuvre de fiction de Madame de La Fayette. Les premières pages du livre offrent notamment une magnifique peinture de la cour où les mérites de chaque grand personnage, ducs, princes et princesses, sont loués.

Le roman est également d'une grande valeur esthétique pour sa composition même. Le récit de M^{me} de La Fayette a sa place dans l'histoire de la littérature française, par la beauté, par l'originalité du sujet traité et de la façon dont il est abordé. Le pessimisme du message que transmet M^{me} de La Fayette dans son œuvre est un sujet de réflexion infini. Dans cette intrigue la permanence de l'ama^r paraît impossible. C'est également la fatalité de ce récit qui en fait sa grandeur: le prince de Clèves meurt de chagrin par un malheureux malentendu; sans avoir été véritablement aimé et M^{me} de Clèves a recours à un expédient extrême pour échapper à son ama^r pour le duc de Nemours.

Je pense donc que cette œuvre est une source de richesses inépuisables qui mérite d'être transmise aux générations futures.

2) La dauphine confie à M^{me} de Clèves une lettre, qu'elle pense égare de sa poche de M. de Nemours et qui laisse supposer qu'il a un commerce avec une femme. M^{me} de Clèves découvre alors la jalousie, ignorant que la lettre est destinée au vidame de Chartres.

C'est ensuite le dénouement de cet ouvrage qui me revient à l'esprit; lors d'un entretien secrètement organisé par le vidame, M^{me} de Clèves révèle à M. de Nemours son inclination pour lui, pourtant elle anéantit tout espoir de contenter un jour son amour et lui conseille de chercher ailleurs une plus heureuse destinée. Elle se retire ensuite, s'exile pour fuir sa passion et ne pas trahir son défunt mari. Elle renonce à son bonheur par vertu.

3) n'obtiendra jamais ce même amour en retour. -

4) Sacrifier son bonheur par vertu, est-ce une solution? Vertu et amour, amour et bonheur sont-ce des notions incompatibles? Voilà les questions que soulève ce récit chez le lecteur?

Bien

1 0 0 0

**ANNEXE 1-E Ecrits d'élèves : Dans le prolongement de l'étude de
Dora Bruder et de la découverte du Mémorial de Royallieu**
Thèse : quatrième partie

Nous présentons seulement quelques textes car nous joignons à ces annexes l'ouvrage publié
Compiègne-Royallieu, Un Camp dans ma ville

Le sujet absent : l'élève est complètement absent, et présente parfois un texte qui n'est pas de lui.

Le sujet égaré : l'élève a rencontré de grandes difficultés à s'approprier la démarche attendue de lui.

Le sujet romancier du passé : l'élève invente une histoire, mêle des connaissances historiques à une fiction dans laquelle lui, ou certains membres de sa famille, deviennent des héros de la Résistance.

Le sujet concerné : l'élève adopte la démarche proposée. On trouve de nombreux exemples dans l'ouvrage *Un camp dans ma ville*.

Le Mémorial de l'internement et de la déportation (de Royallieu)

Le sujet absent

Petit résumé :



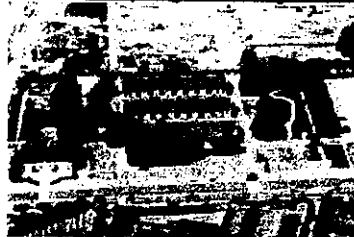
De 1942 à 1945, 45 000 personnes, de nationalités, de religions, de conditions et d'opinions politiques différentes ont transité dans le camp de Royallieu, avant leur déportation vers l'Allemagne et la Pologne pour y être exterminés. La ville de Compiègne a décidé de leur rendre hommage en ouvrant, sur les lieux mêmes de leur détention, le Mémorial de l'internement et de la déportation de Compiègne. Mais au jour d'aujourd'hui il ne reste plus que 3 bâtiments sur les 25 qu'il y avait en 1942.

L'histoire du mémorial :



A l'ouverture du camp de transit de Compiègne, les Allemands y internent les déportés pour être fusillés au moment venu. La plupart des otages sont très souvent des résistants communistes, les otages de ce camp ne doivent y rester que quelques mois, pour ensuite être déportés vers de plus grand camp vers l'Allemagne ou la Pologne, mais Royallieu reçoit aussi des juifs, des hommes politiques, puis les Alliés Britanniques, américains. Dès l'ouverture du camp de Drancy, en région parisienne, Royallieu retrouve sa fonction de camp politique. 26 trains partent vers l'Est, qui conduira Pierre Desnos et la plupart de ses compagnons vers la mort. Alors que, les détenus Américains, Britanniques attendent calmement la fin de la guerre.

Le mémorial de Compiègne au jour d'aujourd'hui



De l'ancien camp sont conservés trois bâtiments qui sont maintenant exposés aux visiteurs. Toutes les matières, couleurs et décors qui ont été utilisés depuis sa construction en 1913 ont été dévoilés par des procédés ingénieux les bâtiments retracent la 2nd Guerre, ils sont accompagnés d'écrans, de vidéo projecteurs et de hautparleurs. Des témoignages des détenus, des lettres, des images, des vidéos y sont présentes pour une meilleure compréhension de la vie au camp de Royallieu.

FRANC

Un passé mouvementé, un présent qui le refait vivre,
un futur qui devra le connaître.

Je m'appelle Gauthier. J'ai 15 ans, et je suis lycéen. J'habite dans l'Oise, à Compiègne, une très jolie ville. Cette ville, je l'a connaît par cœur depuis que je suis tout petit. Compiègne est une très grande ville qui connaît un passé mouvementé. En effet, pendant la seconde guerre mondiale, Compiègne avait un camp nommait Royallieu. Chaque jour des milliers de personnes quittaient ce camp en direction d'Allemagne. Ce camp était grand, composé de plusieurs bâtiments, dans lesquelles des milliers de personnes étaient persécutés. Ces personnes étaient résistants, ou opposants politiques. Ils étaient emmenés vers des camps de concentration nazis, dans des conditions de vie infectes. Peu de personnes résistaient à survivre à ce long voyage. Ils étaient des centaines dans les wagons à mourir de soif et de chaleur. Ils n'avaient pas de nourriture, pas de toilettes, peu d'oxygène et peu de place. Beaucoup de résistants mourraient durant ce voyage. Le camp de Royallieu était barricadé de militaires qui surveille la vie du camp. Chaque matin avait lieu un appel, pour voir si personne ne s'était échappé. Le camp de Royallieu était divisé en 3, avec d'un côté les « politiques » ; d'un autre les détenus civils, et d'un autre les ressortissant russes. Aujourd'hui, chaque jour, chaque soir, je passe devant ce qu'il reste de ce camp. Compiègne devenu une grande ville à présent. Elle a voulu garder en mémoire, cette période difficile, et a

décidé de faire construire un Mémorial de l'internement et de la
déportation. Il ne reste plus grand chose de ce camp de nos jours.
Quelques bâtiments ont été restaurés pour en faire un musée. Au fil de
la visite, on découvre, comment est né ce lieu, qui y est allé, ce qui s'y
est passé et comment cette période s'est terminée. De nos jours, le
camp s'est totalement fondu dans la ville de Compiègne, car il est
entouré d'un Hôpital, de maisons, d'immeubles... Plus rien ne ressemble
comme avant. C'est pour cela, qu'à chaque fois que je passe devant ce
Mémorial, je ne peux que repenser à ce qu'on m'a raconté, à ce que j'ai
lu, sur l'histoire du camp de Royallieu. C'est un patrimoine à garder,
car il évoque un souvenir terrible et marquant qui se doit d'être
transmis aux générations suivantes. La visite du camp m'a
énormément marqué. Et j'espère qu'elle sera gardée pour toujours, car
il est important de montrer au gens, la chance qu'ils ont de ne pas
avoir vécu pendant la seconde guerre mondiale.

Le sujet égaré

8 01 11

deux d'un bel après-midi de décembre, en cours de français, mes amis, mes camarades et moi, étudions un livre qui s'intitulait "Dora Bruder". Une œuvre qui présente la recherche d'un écrivain cherchant une actrice qui a fait une fugue au Boulevard Clichy à Paris. Ça retracait également la ^{1^{ère}} guerre mondiale. Je me suis toujours demandé comment cela s'était réellement passé. Chaque cours, on en apprenait toujours plus. Et cela

non!!
la seconde!!
?

me passionnait vraiment beaucoup. Quelques semaines plus tard, nous sommes allés au mémorial de Royallieu à Compiègne. En arrivant, je me suis demandé pourquoi cela était aussi petit, etais je n'avais encore rien vu. Nous étions dans le hall d'entrée et la visite allait commencer. Passée une ligne blanche, on se voyait en temps

de la guerre. Autrefois, il y avait 24 bâtiments qui formaient le camp. Sont été gardés pour permettre à des jeunes comme nous de découvrir ce qui était la vie dans le camp de Compiègne. Chaque bâtiment est composé de plusieurs salles expliquant les différents sujets de la guerre.

expliquez

Ce qui m'a particulièrement intrigué avant de faire cette visite, ce sont les droits de l'occupant. Et j'ai eu en pénétrant dans la 3^e salle, toutes réponses aux questions que je me posais. La territoire français se divise en deux zones, la zone occupée, et la zone non occupée. La frontière entre les deux zones s'appelle la ligne de démarcation. Compiègne est située dans la zone occupée. Et bien

lesquelles ?

d'autres réponses encore. Des choses m'ont beaucoup
choqué aussi comme la façon dont on mettait les
soldats qui n'avaient plus de faces, et lorsque
ceux qui avaient survécu marchaient sur les corps sans
vie déchiquetés par les balles allemandes. Lors de la
fin de cette visite, on me fut plus enrichissant,
je pensais à tout ce qui m'avait marqué. Je
crois que cette visite restera inscrite dans ma mémoire
pendant plusieurs années si ce n'est toute ma vie.

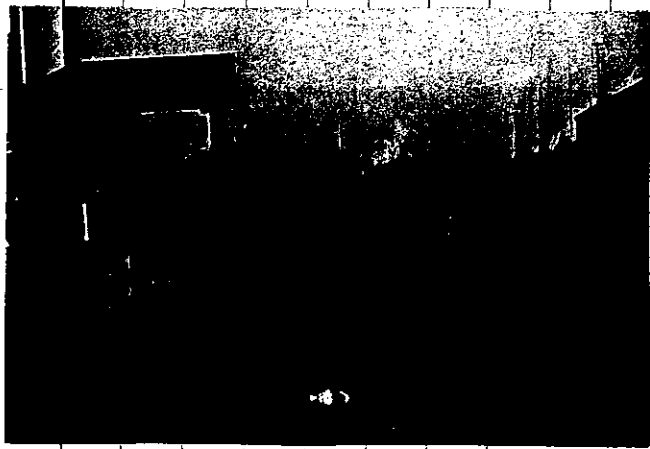
où ?
quand ?

Memorial de l'internement et de la déportation Camp de Royallieu

Sujet Du camp à la gare, de la gare
au camp.

Lorsque les convois de prisonniers en 1940, pour les politiques et les juifs, convergèrent vers le camp d'internement de Royallieu, les prisonniers devaient marcher jusqu'au camp, surveillés de près par les allemands, qui n'hésitaient pas à remettre à l'ordre d'un coup de crosse de fusils à ceux qui ne respectaient pas les consignes de déplacement. Ils pouvaient, des heures et des heures, voir des jours, marcher sans s'arrêter, il était inutile d'essayer de ralentir. Ce qui m'a marqué dans la visite du camp de Royallieu c'est bien l'impossibilité de reculer, de marcher en arrière de devoir soutenir les conditions terribles des trajets entre gare et camp.

des émotions, de tristesse, de peur lorsque les prisonniers arrivent au camp, et la peur du vide, de l'inconnu, de la mort lorsqu'ils partent vers la gare, puis vers les camps de travail (qui deviendront plus tard les camps d'extermination).



« A la mémoire de Simon »

Le 6 Juin 1950, à Bordeaux.

Il s'appelait Simon. Il avait les yeux marron, des yeux qui faisaient baisser les miens. On avait dix ans à l'époque. Nous étions amis. Désormais, il n'y a plus que moi. Aujourd'hui, j'ai dix-neuf ans, cela fait neuf ans, mais l'image de ses yeux ne s'efface pas de ma mémoire. Je vais donc vous raconter son histoire.

Simon habitait à Bordeaux, dans une grande maison, il avait une vie plutôt aisée. Il ne vivait qu'en compagnie de sa mère et de sa sœur car son père était parti.

Le jour de son arrestation, le 06 Janvier 1941, la ville était recouverte d'un grand manteau blanc. Il devait me rejoindre pour jouer dans la neige, mais ne vint pas. Le lendemain, j'appris par ses voisins qu'il avait été arrêté. Pour aller où ? : Je ne savais pas. Mais la raison, je la connaissais, tout le monde la connaissait. « Simon Rosenberg », cela ne sonne pas bien français, n'est-ce pas ? Voilà les seules informations dont je dus me contenter pendant plusieurs années. Ce n'est que quand Myriam, sa sœur, revint qu'elle nous raconta leur histoire.

Après son arrestation, Simon et sa famille se retrouvèrent à Compiègne, une ville de Picardie, où il fut placé dans le camp de Royallieu. Ce camp n'était ni un camp d'extermination, ni un camp de concentration, c'était un endroit appelé « camp de transit » ou « camp d'internement ». Ils étaient internés dans le Camp C, comme tous les autres juifs. Dans le camp A se trouvaient les résistants, les communistes et les opposants politiques. Dans le camp B se trouvaient les étrangers. Dans le camp dédié aux Juifs, il n'y avait aucune liberté, pas de courriers, pas de soins. Ce n'était en effet pas un « camp d'extermination » comme tous le monde les voit, mais dans le fond, ça y ressemblait beaucoup. Si les prisonniers ne mourraient pas gazés, ils mourraient de faim, de maladies, d'épuisement. Ils restèrent trois mois à Royallieu. Par la suite, un convoi de centaines de personnes les conduisit à la gare de Compiègne. Las bas, ils montèrent dans un train de marchandises ; ils étaient une centaine par wagon. Ils ne pouvaient ni s'allonger, ni s'asseoir, ni dormir, l'air leur manquait. Le voyage durait environ trois longs jours. Certains devinrent fous, certains s'évanouirent et certains perdirent leur vie au cours de ce voyage. Quand les portes s'ouvraient, des dizaines de cadavres s'y trouvaient. Là commença l'enfer dont ils n'avaient pas idée. Ce train les conduisit à Buchenwald. Buchenwald était un camp de concentration, il comportait des chambres à gaz, mais celle-ci ne furent jamais utilisées, la solution finale n'était utilisée qu'en Pologne, sans doute pour ne pas informer et effrayer le peuple allemand.

Arrivé à Buchenwald, Simon dut porter un pantalon et une veste de tissu fin rayé. C'était l'hiver et cette tenue ne suffisait évidemment pas à le couvrir. Il fut en suite tatoué d'un

Le sujet romancier du passé

numéro. Ce matricule avait remplacé son nom et son prénom. Simon fut séparé de sa mère et de sœur, il leur dit au revoir sans savoir que c'était en fait un adieu.

Myriam apprit le reste de l'histoire de son frère par un jeune homme qui partageait le même dortoir que lui. Cet homme s'appelait Samuel. Contrairement à lui, Simon ne fut pas utilisé pour le travail forcé. En revanche, les nazis utilisaient les enfants pour des expériences médicales. Ils manquaient cruellement de nourriture, de vêtements et de soins. Simon mourra du typhus un an et demi après son emprisonnement.

Obsédé par l'histoire terrifiante de mon ami, je parcouru les routes de sa mort. Je me rendis à Compiègne. Je passais dans les rues et j'entendais son rire lointain. La rue de Paris, l'hôtel de ville, la rue Solferino, le pont ; et pour finir la gare. J'allai visiter cet endroit où tout commença pour lui. Là bas j'imaginai le dernier wagon qui emmena un convoi de Buchenwald. Cela devait être un wagon de marchandises, j'en avais déjà vu : mesurant environ deux mètres sur sept, c'était très petit. Je vis encore une fois le visage de mon ami dans ces quatre murs. Un visage naïf, démuné et surtout innocent.

Je poursuivis mon voyage et me rendis à Buchenwald. Il était impossible de visiter le camp, car celui-ci était alors utilisé comme camp d'internement des nazis et des opposants au régime soviétique. A travers les barbelés j'observais cette immense étendue. On n'en voyait pas le bout. J'aperçu aussi le grand chêne dont j'avais entendu parler auparavant : Le chêne de Goethe. Je devinais à travers les murs des bâtiments les chambres, les lits superposés inconfortables. Je voyais l'infirmerie, où mon ami perdit la vie. Je devinais aussi les fours crématoires, les chambres à gaz déguisées en douches. Je sentais les milliers de cadavres, dont il ne restait plus que des cendres. Les nazis avait tout dissimulé afin qu'il ne reste aucunes traces de ce massacre. Sept mille cent treize personnes perdirent leur vie dans ce camp. Vingt-huit milles personnes avaient connues l'enfer de ses murs. Les larmes coulaient sur mes joues. Je n'ai pas les mots pour décrire la colère qui s'emparait de moi.

Ce voyage dura une semaine. De retour chez moi, je le racontai à Myriam et à Samuel. Dire qu'ils avaient vécu tout cela, comment pouvaient-ils vivre avec un passé si atroce ? Comment pouvaient-ils supporter les souvenirs de cet enfer ? Pourront-ils rire et sourire à nouveau ? Connaîtront-ils de nouveau le bonheur ?

Ou bien ces années noires les a-t-elles privé de leurs vies...

Journal d'un aublié

1

Le 21 décembre 2009

C'est décidé je vais écrire ce journal pour toi . Toi, l'anonyme parmi tant d'autre . En retraçant ton histoire par écrit , j'ai l'impression d'être plus proche de toi . Tu sais , à la maison nous ne parlons jamais réellement de toi . Je ne t'ai découvert qu'il y a deux mois. C'était un samedi gris et froid , je m'ennuyais et je décidais de visiter le grenier . C'est mon endroit préféré , depuis que grand-mère est morte ; maman n'a même pas pris le temps de défaire les cartons , il faut dire que depuis qu'elle a pris son nouveau travail elle n'a plus beaucoup de temps à me consacrer et encore moins pour faire autres choses. Tous ces cartons recouvrent tous les souvenirs et toute la vie de grand-mère , il me semble qu'elle reste vivante et qu'elle me parle à travers tous ces objets . Donc , dans ces cartons j'ai trouvé de nombreuses photos de maman et moi mais aussi de grand-mère. Tout au fond , j'ai vu cette vieille boîte en fer , toute rouillée , et je ne sais pas comment , je me suis sentie comme attirée , comme reliée à cette boîte . Alors je l'ai ouverte et c'est là que je t'ai découvert , tu posais droit comme un I , sur une chaise juste à côté il y avait grand-mère , elle avait ce sourire et ce regard brillant de désir que je ne lui connaissait pas . Vous vous teniez la main et c'est comme si rien ne pouvait vous séparer . Ses yeux si bleus traduisaient un amour fort et unique qui n'était destiné qu'à toi . Il y avait aussi une vieille enveloppe jaunie par le temps , à l'intérieur il y avait toute ta vie scellée , tout ton amour , tout tes rêves d'avenir , toutes les promesses que tu lui avait faites. J'ai emmené la boîte dans ma chambre et j'ai été incapable de continuer , j'ai été prise de sanglots , c'est comme si je découvrais une partie de moi-même , je ne savais pas alors comment j'avais fait pour vivre jusqu'à lors sans ta présence. Il m'a fallu une semaine pour lire ta première lettre, j'avais besoin de temps pour réfléchir , pour faire le vide . Cette lettre , je l'ai commencé à la lueur d'une lampe de poche, la lire dans la clandestinité me rapprochait , il me semble , de tes conditions de vie . Les premiers mots étaient : « Ma plus belle étoile , j'espère que toi et le bébé allez bien . Ne te fais surtout pas de soucis , je te l'interdis , j'espère que tu es raisonnable et que tu fais attention à toi et à ce doux petit être que tu porte en toi . J'aimerais être là , près de toi , te serrer dans mes bras , toucher tes lèvres , plonger mes yeux dans les tiens. Surtout ne t'inquiète pas je suis dans le camp de Royallieu à Compiègne... » A cet instant , je n'ai pu continuer , ainsi tu étais passé dans ma ville , tu avais foulé le sol compiégnais et je n'en savais rien. Ces derniers mots m'ont totalement retournés . J'en ai énormément voulu à maman de ne m'avoir rien dit , puis j'y ai repensé et je me suis dit que elle non plus elle ne t'avais pas connu finalement et qu'après tout c'était normal qu'elle ne partage pas avec les autres les précieuses informations qu'elle avait sur toi. Je n'ai recommencé a lire ta lettre que le lendemain après midi , j'étais seule à la maison c'était donc le moment propice. Tu y décrivais ton arrestation à Paris ; puis ton voyage dans les wagons à bestiaux au milieu de centaines de personnes où tu ne pouvais ni t'asseoir , ni manger et où l'oxygène était tout juste suffisant ; le voyage à travers la forêt , votre seul moment de liberté dans la nature, il ne fallait surtout pas que

l'on vous voit ou du moins le moins possible ; puis l'arrivée dans le camp. J'ai remarqué que tu utilisait de nombreux euphémismes sûrement pour ne pas inquiéter grand-mère. Tu sais, ce qui m'a le plus choqué c'est la façon dont ils vous traitaient, vous étiez de la vermine à leur yeux et ça je ne peut pas le concevoir. Et toi , tu n'avais rien fait , pour quel crime à tu été condamné ? Quel mal y-a t-il a distribuer des tracts ? Non je ne comprend pas comment cela à put être possible. Tu avais toutes les raisons du monde de t'apitoyer sur ton sort , mais pourtant ,jamais dans tes lettres tu ne t'ai laissé abattre . Il y a toujours dans tes mots cette lueur d'espoir . Parmi tes lettres j'ai aussi trouver une lettre de grand-mère qui lui avait été retourné elle te priait de ne surtout pas l'épargner , elle voulait savoir ce qui ce passait vraiment dans le camps , apparemment elle t'avait joint avec ce courrier un colis avec des conserves ,du savons , quelques tricots , et ton chocolat préféré (le même que le miens) . Elle demandait quand tu reviendrais à la maison , elle disait qu'elle t'aimait de tout son être , et qu'elle ne souhaitait pas que votre fille grandisse sans son père. Elle voulait que tu lui écrive tous les jours que dieu fait .Après avoir lu tous ces mots j'ai un peu de mal à comprendre comment vous pouviez tous les deux continuer à croire en dieu , puis c'est comme si tu m'avais répondu par ces mots « Tu sais ma chérie, ici notre seule chance de nous rassurer c'est de penser qu'il y a quelque chose après la mort ... » Je t'en veux d'avoir écrits ces mots ,ils m'ont rappelés l'issue fatale à laquelle vous étiez tous condamnés . Après avoir lu et relu tes lettres , j'ai marchait à travers Compiègne puis dans la forêt . Je hantais ces lieux , j'étais un fantôme sur vos pas ,sur tes pas . Et puis , j'ai été comme téléguidée vers le mémorial . Devant , il y avait un groupe de touristes , ils souriaient, comment pouvaient-ils ? Je décidais de les ignorer , et j'étais subjuguée par cette grande stèle de marbre blanc , tout y été dit et à la fois rien n'y était dit .En effet personne ne parler de la souffrance des familles , de l'absence et du manque . J'entrais dans le musée et parmi tous ces noms écrits je me mis à chercher le tiens , et plus je cherchait, plus les noms devenaient des silhouette , puis des hommes . J'éprouvais une sensation de chaleur , c'était comme ci j'étais avec vous dans ces trains , j'étouffais et j'avais soif . J'étais submergée par les émotions , c'était trop , trop d'un coup et puis je perdis connaissance. Après avoir repris mes esprits , je me sentie obligée de continuer la visite , je ne pouvais pas partir , pas te laisser là . J'ai suivi les frises , j'ai lu les explications une à une , elles illustrées à la perfection ce que tu avais vécu . Tu écrivais que tu vivais dans le bâtiment B6 vous aviez quelques pauvres matelas , quelques couvertures que vous fournissait la croix rouge . Vous aviez le « privilège » de pouvoir boire , une fois par semaine , une soupe un peu plus consistante que l'eau dont vous vous nourrissiez le reste de la semaine . Dans l'inimaginable, dans l'enfer , vous n'étiez en effet pas les plus mal lotis . Au moins à Compiègne vous subissiez ni humiliation ni travail forcé . Cependant , vous n'avez laissé aucune traces seules quelques lettres comme les tiennes .Comment avez-vous put être déshumanisé à ce point , vous n'étiez plus des hommes juste des nombres , des matricules comme des bêtes que l'on emmènent

brouter une dernière fois avant l'abattoir . Aujourd'hui j'ai encore du mal à mettre mes idées en place , c'est comme un trou noir , tout est flou . J' ai vu les bâtiments dans lesquels tu as sûrement passés tes journées et tes nuits , je me suis demandée quelles étaient occupations , participais-tu à ces débats politiques et philosophique , animais-tu des conférences toi aussi ? Au fond je ne te connais pas , je ne sais pas quels traits de cratères tu avais , étais -tu plutôt discret comme moi . Est-ce qu'on se ressemble tous les deux ? Ça , je ne le sais pas , et je ne le saurais sûrement jamais . J'ai appris une chose dont tu n'as jamais parlé dans tes courriers ,c'était le fait qu'en représailles à certains attentats , parmi vous étaient choisis au hasard des hommes qui devenaient alors otages . J'ai traversé les couloirs des bâtiment , écoutant ici et là les témoignages , certains plus poignant que d'autres. Je devine la raison pour laquelle tu n'en n'as jamais parlé à grand-mère, je me doute qu'en son état tu ne voulais pas l'inquiéter. Puis je suis arrivée là , dans cette salle où l'on voit les destinations des convois en partance de Compiègne . Dans ta dernière lettre , j'ai imaginé le silence qui pouvait régner dans votre bâtiment , vous saviez que vous alliez partir . La destination ? Vous n'en aviez aucune idée . Alors aux premières lueurs de l'aube vous êtes partis en rang deux par deux comme des criminels , comme du bétail . Vous avez traversé les rues , je ne comprend pas comment personne ne s'est interposé , comment ont-ils pu rester blottis au creux de leur lit sans rien faire ? Certains dormaient encore , certains prenaient leurs petit -déjeuner en famille ,d'autres partaient travailler , ils étaient dans les rues lorsque vous passiez , ils vous fuyaient , ils détournaient le regard , ils ne voulaient surtout pas vous voir , vous les anonymes , les inconnus qui devaient le rester . Je sais que tu es mort à Auschwitz , j'espère de tout mon cœur que tu as souffert le moins possible. Ton histoire m'a marqué à jamais , et elle me marquera à jamais . Tu sais grand-père , j'ai envie de crier , de hurler à tous ces gens que vous existiez , que vous étiez des hommes et qu'il ne faut jamais au grand jamais vous oublier . Pour moi , vous n'étiez ni des inconnus , ni des anonymes , vous étiez avant tout des hommes . Tant que des gens se souviendront , tant que des mémoires fonctionneront vous continueraient à exister dans les souvenirs , dans les mémoires de toutes vos familles . J'aurais aimé te connaître grand-père ,par tes lettres je me suis sentie plus proche de toi . J'ai découvert ta vie ,ton existence . Si j'ai écrit ce livre c'est pour toi . J'aimerais que mes enfants plus tard puisse le lire et te connaître et qu'ils sachent à leurs tours ce que vous tous avez subi . Pour finir ce journal j'utiliserai les mots de Robert Desnos qui me semblent indiqués « Nous laisserons notre poussière. Dans la poussière de Compiègne. Et nous emporterons nos amours. Nos amours qu'il nous en souviennent . Qu'il nous en souviennent... »

Le sujet romancier du passé

Le Jeudi 16 Décembre, nous avons visité le camp de Royallieu avec la classe de seconde deux. Lorsque nous sommes arrivés au musée la guide a fait une introduction concernant l'histoire du camp, puis nous a rassemblés dehors, devant les trois bâtiments qui ont été sauvegardés et transformés en salles d'exposition, en salles du « souvenir ». Il faisait du brouillard et la température glaciale de ce mois de Décembre renforçait l'ambiance sinistre que j'associais à ce lieu. Alors que j'étais secouée par de violents frissons, j'ai pensé aux personnes qui, sûrement beaucoup moins couvertes que moi, avaient enduré ce froid perçant. La guide enchaînait son explication et peu à peu le décor prenait vie. Je m'attendais presque à voir des ombres dans le brouillard, au loin. C'était étrange de se dire que cet endroit que nous visitons avait été le théâtre de douleurs. Penser que les anonymes que nous présentaient les manuels des cours d'histoire ou les livres lus en cours de français avaient pu fouler ce même sol donnait une dimension réaliste à ce qui ne restait qu'une image dans ma tête.

Nous sommes entrés dans le premier bâtiment et avons commencé à remplir nos fichiers. Le parcours de cette première salle était très instructif, mais rien, ici, ne m'a ^{voit} vraiment frappée car je trouve que ce sont les témoignages que ce lieu propose qui rendent ce lieu différent d'un simple musée. Je dirais que ce premier bâtiment nous permettait plus de nous placer dans le contexte historique. Pour quitter cet endroit, je suis passée dans un long couloir où défilaient lentement des photos ou des documents rédigés par des internés. Il y avait des témoignages audio de personnes internées à Royallieu. Mon attention a été attirée par un emploi du temps. En effet, notre professeur de français nous avait expliqué que dans certains camps, les adultes, solidaires et persuadés que les enfants devaient poursuivre leurs études malgré leur internement, ont établi des emplois du temps. Plusieurs adultes faisaient tel ou tel cours selon ses compétences. Voir un de ces emplois du temps a encore une fois rendu cette information plus vraie à mes yeux.

Mais c'est le deuxième bâtiment qui m'a le plus marquée car il renfermait une multitude de lettres, de dessins et de photos. Malheureusement je n'ai pas eu le temps de les observer davantage. Lorsque je suis arrivée dans la première pièce, il y avait une ambiance sonore particulière. En effet on entendait des voix et j'avais l'impression que c'était des fantômes qui revenaient ici pour perpétuer eux-même le souvenir de ce camp. Il y avait aussi des illustrations des activités des internés et des dessins d'un peintre : Gotko. J'ai trouvé ses dessins très intéressants, j'ai même pensé que dessiner les camps était un moyen pour cette personne de nous transmettre un souvenir. Il y avait une dizaine de dessins exposés, on aurait dit que toute son inspiration était centrée autour du camp, que c'en était devenu une obsession. Il devait sûrement savoir qu'il allait mourir dans cette même ambiance hivernale, froide et sinistre. Je pouvais alors ressentir la peur de cette personne face à son avenir. Ses dessins contiennent peu d'éléments et de détails et cela rend bien la monotonie du paysage et son caractère désertique. Il a parfois fait plusieurs versions d'un même paysage, un crayonné et un autre en noir et blanc dont les traits sont épais. Dans ses dessins on retrouve le plus souvent la tour de guet, les barbelés ... ce qui montre bien qu'on ne peut échapper à ce camp. En dessous de certains dessins, on peut lire des notes. Certains dessins sont dédiés, il y a par exemple un paysage avec l'inscription « à Mademoiselle L. notre « ange gardien » avec la reconnaissance des internés russes », ce qui montre encore une fois la solidarité de certains internés. Après une recherche sur internet, j'ai vu d'autres dessins de Gotko, il peignait beaucoup de portraits et de paysages ce qui a donc renforcé mon idée du sentiment de peur qui l'a envahit après son internement et son besoin de la dessiner, de la transmettre. Cette peur, il avait choisi de la représenter grâce à son art, qui était sûrement un moyen de réconfort et peut être même son seul moyen d'expression. Avant son internement, ses dessins étaient en couleur, après son internement ils sont en noir et blanc... On imagine qu'il a été privé d'une grande partie de son matériel ce qui a dû être un déchirement pour le peintre. Il a apparemment pu conserver quelques crayons et des feuilles, ce qui traduit une certaine liberté dans ce camp, et cela illustre la notion de « pause » que l'on avait abordée lors de l'introduction de la visite. Quelques temps après son internement à Royallieu, Gotko a été transféré à Drancy puis déporté à Auschwitz, là où on lui a confisqué tout matériel, et donc tout moyen d'expression. Il a été réduit au silence et condamné à la dure réalité comme des milliers d'autres personnes. L'histoire de cette personne m'a marquée car je dessine

Le sujet concerné

beaucoup et donc je peux m'identifier à cette personne en quelque sorte. Après avoir observé les dessins de cet homme, pendant le reste de la visite je l'imaginai au milieu de la foule, adossé à un mur en train de dessiner et j'essayais de deviner ses pensées et ses peurs, et de m'imaginer à sa place. C'est l'aspect historique que j'ai préféré, c'est à dire, connaître le ressenti de ces personnes, leurs sentiments, la façon dont elles ont vécu et parfois survécu à l'atrocité du système nazi, et dans ce cas-là les cicatrices qu'elles en gardent et les moyens qu'elles utilisent pour perpétuer leur mémoire afin de ne pas oublier ces milliers de personnes mortes injustement, mais aussi les bonnes choses de cette période comme la solidarité magnifique de certaines personnes. Ce qui m'a donc plu dans la visite, c'est le fait de se sentir concerné par les événements présentés et de conjuguer le passé au présent pour renforcer ce sentiment d'appartenance aux souvenirs et aux témoignages apportés dans ce musée.

« Vu de loin, cette liste à l'air barbante et ennuyeuse à mourir », fut ce que je me dis lorsque j'entrais dans l'avant dernière salle du mémorial de Royallieu. Pourtant, en l'examinant de plus près, je m'aperçut que cette liste comportait un tas d'informations intéressantes, si l'on y prêtait un tant soit peu d'attention. Elle présentait en effet tous les chiffres des convois partis de Compiègne et des déportés qui sont partis avec. Je la pris en photo et, une fois la visite finie est revenu chez moi, je me mis à rechercher des informations sur les données de cette liste : les différents camps, les trajets empruntés par les convois, les conditions des déportés ...

Premièrement, en m'appuyant sur une carte de Compiègne, je m'imaginai quel trajet pouvaient bien empruntés les internés pour aller à la gare. Ils devaient sûrement passer par les rues suivantes : la rue de Senlis, l'Avenue des Martyrs de la liberté, la rue de Paris, la Rue Solférino et enfin arriver à la gare. L'Avenue des Martyrs de la liberté doit peut être son nom au convoi qui y circulait jadis. Je trouvai un témoignage de ces convois sur Internet : « Quand le convoi arrivait, des SS en armes passaient devant et frappaient sur les volets, et nous devions les fermer. Plus personne ne disait rien, on attendait en silence la fin du convoi. Si quelqu'un avait le malheur d'oser regarder le convoi et se faisait prendre, les SS mettaient à sac la maison dans laquelle il habitait. Ceux qui avaient osé le regarder et qui ne se sont pas fait prendre racontent tous le même spectacle : une horde d'hommes et de femmes, menottés et encadrés par des SS, très maigres, grelottant sous le froid ou luttant contre le soleil torride, marchaient inlassablement dans la rue, et malheur à celui qui essayait de s'échapper : il était immédiatement exécuté par un SS. Le convoi durait bien vingt minutes, ce qui donne une impression de la taille du convoi, car il marchait vite. » Ce témoignage fidèle donne une impression de la rigueur des SS et de la tension et de la peur qui devait régner dans la ville comme dans le camp.]

Buchenwald. Une dizaine de convois sont partis pour ce camp. A partir du 25 juin 1943, il devient une destination vers laquelle sont envoyés la moitié des déportés. Pourquoi ? J'imagine qu'avant cette date, il n'existait pas où n'était pas fonctionnel. Je pense que la raison pour laquelle ils envoient tout d'un coup un grand nombre de déportés est que ce camp était un camp d'extermination

très important, et qu'un grand nombre d'internés mourraient là-bas chaque jour. Il est certainement aussi principalement constitué d'un grand nombre de déportés français. En tout, 13609 internés à Royallieu partiront pour le camp de Buchenwald.]

Auschwitz. Ce camp n'a pas reçu un grand nombre de déportés de Compiègne, mais j'y fais allusion car il est assez connu et c'est le plus grand camp d'extermination et de concentration pendant la seconde guerre mondiale. Il a notamment connu plusieurs

Faux

détenus célèbres : Hélène Berr, auteur d'un journal relatant sa vie de 1942 à 1944, Simone Veil, femme politique française, et Dora Bruder, sujet d'un livre écrit par Patrick Modiano.

39559. C'est le nombre total des déportés partis de Royallieu. C'est comme si on vidait presque tout Compiègne de ses habitants. J'ai ensuite fait des recherches sur les trains chargés de conduire les déportés à leurs camps : les « Trains de la Mort ». Les conditions dans lesquelles les déportés se trouvaient dans ces wagons étaient plus que déplorables : entassés à parfois 50 par wagon, ils passaient trois jours et trois nuits dans ces véhicules lugubres, avec 1 mètre carré comme espace vital. Ils n'avaient pas de sanitaires, et ne pouvaient pas s'allonger. Rapidement, l'air du wagon devenait irrespirable, car l'aération était assurée seulement par quelques lucarnes situées au plafond, qui n'étaient pas assez larges pour que l'air soit totalement renouvelé. En moyenne, seule la moitié des passagers mourraient dans ces wagons à bestiaux, les morts restaient souvent pourrir dans les wagons, et les maladies n'étaient pas rares lors du voyage.

Je fis une pause dans mes recherches, et je décidai d'aller me promener à pied dans Compiègne. Je passai par la rue de Paris, où j'avais passé toute mon enfance. Je commençai à imaginer le convoi d'hommes et de femmes comme asséchés, comme si on leur avait enlevé toute vie, passer dans cette rue où j'avais appris tant de choses. Ici, j'avais appris à jouer au football, appris ce qu'était la loi de la rue. De plus, je passai tous les samedis dans cette rue, tenant la main de ma mère, pour aller faire les courses au marché de la place non loin de l'hôtel de ville.

style (Tout ceci me fit longuement réfléchir sur ma vie et, surtout, sur la dureté de la vie de certaines autres personnes avant moi, et je me dis qu'après tout, ma vie n'était pas si mal. Je n'avais pas à me plaindre, comparé à la vie qu'ils avaient vécu. Je ne verrai plus jamais la guerre de la même manière, et le sujet de la déportation ne me laissera plus jamais indifférent. De plus, je ferai tout pour éviter que ces horreurs se reproduisent, quitte à choquer les gens en leur parlant des atrocités de la déportation. Nous ne devons plus ignorer nos erreurs du passé, et ne jamais tenter de les cacher, pour ne pas les répéter par la suite : c'est la morale que j'aurai retenue de mon émouvante visite au mémorial de Royallieu.

Le sujet concerné

Annexe I-F Souvenirs de lecture

Thèse : quatrième et cinquième partie

Nous présentons quelques inventaires de lecture « à la manière de Perec » évoqués dans la quatrième partie de cette thèse et quelques réponses à l'enquête menée auprès d'anciens élèves, enquête évoquée dans la synthèse.

Les élèves ont écrit cet inventaire en classe, à la fin de l'année scolaire 2010, quelques semaines après l'étude de *Dora Bruder* -et la rédaction de leur écrit sur Le Mémorial de Royallieu- et quelques mois après celle du *Père Goriot*. Ils évoquent également *Le Misanthrope* étudié en février.

Leur texte a ensuite été corrigé avec eux et ils l'ont saisi à l'ordinateur pour l'intégrer dans une brochure distribuée ensuite à toute la classe. Les exemples suivants proviennent de deux classes.

Nous avons été frappée par l'entrecroisement constant entre le souvenir d'émotions et celui de rapports plus distants à l'œuvre, souvent envisagée, avec du recul, comme un tremplin pour une réflexion personnelle. Nous avons aussi observé quelques effets de « zoom » dans l'évocation de scènes très précises des œuvres évoquées.

Nous sommes également sensible au mélange constant entre lectures cursives et lectures « intensives » menées en classe, les deux mises sur le même plan par les élèves.

Nous ajoutons enfin quelques exemples de questionnaires subjectifs portant sur un extrait de *Enfance* de Nathalie Sarraute, évoqués dans la suite de ces annexes. Nous avons observé la manière dont une impression de lecture se noue à l'analyse d'un procédé de style.

Je me souviens de l'homme dans Fahrenheit 491 qui a eu le courage de s'opposer à la censure des livres, c'était pour moi un acte héroïque.

Je me souviens du Père Goriot... Le pauvre homme qui se laisse abandonner par ses deux filles, je me rappelle très bien de ce passage car il m'a amené à une grande réflexion, je me souviens aussi du passage où il y a eu un complot entre Vautrin et Rastignac pour gagner de l'argent malhonnêtement, je me rappelle aussi des longues descriptions des lieux faites par l'auteur.

Je me souviens de Célimène, ce personnage rusé, futile, hypocrite, j'ai été très marqué par ce personnage car je ne pensais pas que la nature humaine pouvait être aussi décevante et si malsaine.

Je me souviens du petit garçon dans l'Attrape-cœurs, c'était très intéressant car je pouvais m'identifier à ce personnage et je me rendais compte petit à petit que j'aurai agi comme lui la plupart du temps.

Je me souviens d'Antigone, une jeune fille avec un sang froid et un courage inégalable surtout au moment où elle décide de mettre sa vie en jeu pour que son frère ait droit à des funérailles, je me souviens des moments où Antigone est acquittée de la peine de mort, cela m'avait beaucoup ému, car justice été rendue.

Je me souviens de cette Iranienne qui écrivait des lettres à Montesquieu car elle voulait apprendre à parler français, elle lisait des livres tous les soirs, un tel courage mérite d'être remarqué.

Je me souviens du moment où Tristan se bat héroïquement contre le Morholt et où il lui coupe la langue, c'était l'un de mes moments favoris car je n'aime pas trop les romans d'amour alors un peu d'action n'était pas refusée !

Je me souviens de la fugue de Dora, cela m'a interpellé car cela m'a beaucoup fait pensé à la fugue de mon cousin il y a quelques mois, et le fait que l'auteur cherche Dora m'a fait penser à mon oncle qui cherchait mon cousin, c'était très étrange !

Je me souviens de la mort de la servante de Phèdre : une mort inutile, qui m'a dégouté. Je me souviens aussi du suicide de Phèdre juste pour un sentiment amoureux.

Je me souviens de la pièce de théâtre Don Juan, c'était la première fois que j'allais au théâtre, et cela n'a pas déçu mais m'a donné au contraire envie d'y retourner, c'était un très bon moment que j'ai passé.

Je me souviens du passage de Phèdre, dévoilant son amour, que je rejouai dans ma chambre.

Je me souviens, dans le Misanthrope, quand Alceste demanda à Céliène de choisir si elle partait avec lui, loin ou si elle restait ici, avec tous ses hypocrites d'amis. J'avais tellement l'envie de lui souffler la réponse !

Je me souviens de la fin du Père Goriot où Eugène de Rastignac, alla à son enterrement. J'aurais aimé être là, avec lui. Ce fut une grande tristesse.

Je me souviens de la dureté du livre de Patrick Modiano (Dora Bruder), mais aussi de cette jeune femme, qui est venue un samedi dans notre classe pour nous expliquer cette époque de l'Occupation.

Je me souviens du mensonge du jeune garçon, dans Balzac et la petite tailleuse chinoise, qui disait, que son père était dentiste et qu'il avait même soigné les dents du président.

Je me souviens, dans Bérénice, quand elle apprit qu'elle devait monter au trône de l'empire et donc ne plus aimer celui qui avait son cœur... Cela me donna des frissons.

Je me souviens de Griet, dans La Jeune fille à la perle, qui me fit ressentir chacune de ses sensations... Je me souviens aussi de quelques nuits où je lus sous ma couette, après m'être couchée, tellement impatiente de savoir la suite.

Je me souviens, dans Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur, la joie que me procuraient les enfants, chaque fois qu'ils trouvaient un nouvel objet au creux de l'arbre. Je me souviens, de Dill ami de Jem et amoureux de Scout, il venait pendant les vacances et dormait chez sa tante. Ensemble, ils firent les 400 coups.

Je me souviens, dans Don Juan, qu'il y avait la sœur d'Anne Roumanoff qui jouait. Je me souviens du serviteur de Don Juan, qui était très drôle.

Je me souviens, dans Tristan et Iseut, que Tristan fut le seul à accepter de combattre le Mohrolt, il réussit. Il combattit aussi un dragon pour délivrer Iseut la Blonde, qu'il ramena à son oncle. La mère d'Iseut avait fait une potion pour qu'elle ne soit pas triste auprès de son mari, mais ce fut Tristan qui but la potion, et non son oncle. Ils durent se battre pour leur amour, puis Tristan épousa Iseut aux Blanches mains et mourut, ne croyant jamais revoir Iseut la Blonde. Elle mourut aussi. Leurs tombes se rejoignaient par une belle plante fleurie.

Je me souviens, de cette journée à Paris, qui fut si belle et dont je ne garderai que de bons souvenirs.

Je me souviens du personnage du père Goriot dans Le père Goriot, qui me rendait assez triste : il avait perdu ses filles malgré tous ses gestes pour redevenir complice avec elles.

Je me souviens du livre La jeune fille à la perle, qui était un livre très touchant. Griet m'avait aidé à me rendre compte combien j'avais de la chance de ne pas avoir besoin de travailler pour subvenir aux besoins de ma famille.

Je me souviens du livre Dora Bruder. Je ne comprenais pas pourquoi la jeune fille avait fugué de chez elle. Ce livre avait d'ailleurs éveillé ma curiosité à propos de cette période. J'ignorais totalement que la France avait une telle part de responsabilité dans ce massacre.

Je me souviens de Dom Juan qui m'avait beaucoup fait rire, au théâtre Fontaine, surtout le serviteur de Dom Juan en personne.

Je me souviens que dans Fahrenheit 451, la fin du livre avec les robots de m'avait pas du tout plu, j'avais complètement décroché.

Je me souviens que dans Le Misanthrope, l'alliance des deux caractères complètement opposés me faisait bien rire. Les crises de jalousie également.

Je me souviens que dans Le journal d'Anne-Franck, je trouvais Anne très courageuse. Pas beaucoup de personnes aurait pu rester enfermer comme dans ce livre autobiographique.

Je me souviens que le livre Un long dimanche de fiancée m'avait paru très long, comparé au film...

Dans ma bibliothèque intérieure, il y a Le journal d'Anne-Franck, qui racontait sa vie pendant l'occupation Allemande. Anne devait se cacher toute la journée avec sa famille juive ainsi que d'autres familles juives. La fin est vraiment triste...

Il y a Dora Bruder, l'histoire d'une mystérieuse jeune fille qui avait fugué pour une raison inconnue. L'auteur de ce livre tente de mener l'enquête. C'est une histoire vraie.

Il y a Le dernier jour d'un condamné, écrit par Victor Hugo qui raconte ce que peut ressentir un homme quelques heures avant sa mise à mort. Bouleversant.

Il y a Tristan et Iseut, écrit par Joseph Bédier qui raconte en détail une légende.

Il y a Le Misanthrope qui raconte l'histoire d'un homme qui n'aime pas la société, les hypocrites. Molière nous prouve une fois de plus que ce sont les contraires qui s'attirent.

Il y a Fahrenheit 451 qui raconte l'histoire d'une vie imaginaire où lire serait un crime. Tous les livres doivent être brûlés par les pompiers de la ville. Dans cette vie, être pompier voudrait dire mettre le feu à la place d'éteindre le feu.

Il y a Le père Goriot, d'Honoré de Balzac qui nous raconte que le père Goriot perd un peu plus ses filles de jour en jour, à force de leur donner tout ce qu'elles veulent...

Il y a Phèdre, de Racine qui raconte que Phèdre était amoureuse de son beau-fils...

Je me souviens du personnage de Griet dans La jeune fille à la perle, qui m'impressionnait par son courage car elle était très jeune quand elle a commencé à travailler, elle ne gagnait pas beaucoup. Ce qu'elle gagnait, elle le donnait à sa famille qu'elle ne voyait que le dimanche.

Je me souviens du passage dans Le voyage de Monsieur Raminet, lorsque l'autostoppeuse s'est battue avec un autre homme que Monsieur Raminet avait pris aussi en stop. Monsieur Raminet était terrifié, il ne bougeait plus. Elle a pris les choses en main et elle l'a amené dehors, c'est là qu'elle l'a mis à terre.

Je me souviens du passage dans Le Liseur quand il a découvert qu'elle était partie, il a eu du mal à s'en remettre. C'était son premier amour, il a eu avec elle sa première fois. Elle était tout pour elle et il lui faisait la lecture. Il est même parti en voyage avec elle, pour lui elle était très importante.

Je me souviens dans Baisers de cinéma, la manière dont Mayliss utilisait Gilles. Quand elle avait envie de le voir, elle venait ou elle l'appelait pour qu'il vienne. Mais lorsque Gilles voulait la voir elle ne venait pas, ou elle avait toujours quelque chose de prévu.

Je me souviens dans Le Misanthrope, à la fin quand Alceste veut pardonner à Célimène tout ce qu'elle a fait. Mais elle refuse, elle ne veut pas le suivre, pour elle la vie à Paris est trop importante.

Je me souviens dans Le Médecin malgré lui quand Lucas, Sganarelle et Valère se disputent. Ils pensent que Sganarelle est médecin mais lui il dit le contraire alors ils se chamaillent.

Je me souviens dans Dora Bruder, Lorsque l'auteur à la fin ne peut pas savoir comment elle est morte dans le camp ; son travail s'arrête à ce moment-là. C'est le travail de l'historien.

Je me souviens du personnage de Phèdre dans Phèdre qui souffre car elle est tombée amoureuse de son beau-fils. Elle s'en veut. C'est à cause de la malédiction de Vénus qu'elle est amoureuse de son beau-fils.

Je me souviens du personnage de Goriot dans Le Père Goriot. C'est un personnage touchant ; ses filles sont affreuses avec lui. A la fin, quand il meurt, personne ne vient à son enterrement, sauf Rastignac qui a toujours été là pour lui.

Je me souviens de la visite à Paris qui était très intéressante avec l'exposition sur la vanité. Et la pièce de théâtre de Don Juan était drôle.

.Je me souviens du personnage qui est le Père Goriot ; cet homme m'avait tant fait de peine avec son grand cœur et son calme envers ses filles et quand je me plonge dans mes souvenirs, sa description m'avait fait réfléchir à la façon de traiter les personnes âgées : elles ont un plus grand savoir que le nôtre, nous devons les respecter. Pour ce texte je retiendrai juste que l'amour rend aveugle.

.Je me souviens du Misanthrope, un homme qui aime tellement une femme qu'il ne veut la partager mais celle-ci ne fait que le tromper. A cette lecture la colère d'Alceste m'a fait souffrir car je me retrouvais en lui

,Je me souviens de Dora Bruder cette jeune fille m'a fait éprouver une grande admiration pour elle car elle était si jeune mais à la fois si forte à travers l'écrit de Modiano.

,Je me souviens de Phèdre l'histoire d'une passion amoureuse impossible entre la femme d'un roi et de son beau fils. Le roi m'a fait éprouver de la colère car il juge sans même savoir

,Je me souviens de l'attrape cœur : ce jeune garçon me ressemble un peu par son courage et son comportement révolté.

,Je me souviens de l'Avare à sa lecture je ne pus m'empêcher de sourire car ce personnage était si fou.

,Je me souviens de Tristan et Yseult, le personnage de Yseult m'avais beaucoup fait penser à Celimène dans le Misanthrope car comme Celimène, Yseult a un double jeu avec le roi Marc.

Je me souviens de Claude Gueux : cet homme qui a su garder son sang-froid jusqu'au bout mais fini par craquer. Cet homme pour moi est un symbole de grand contrôle. J'avais lu ce roman de Victor Hugo en 3ème.

Je me souviens de Dom Juan, il m'impressionnait. Malgré sa laideur morale, il avait toutes les filles à ses pieds. Au théâtre, le jeu de Sganarelle m'avait beaucoup fait rire. La façon de jouer du comédien était impressionnante.

Je me souviens de la tristesse et de la haine qu'éprouve Eugène lors de la mort du Père Goriot et de la compassion que j'éprouvais pour lui.

Je me souviens de la scène où Primo Levi se fait tatouer un numéro à l'intérieure du poignet, ce matricule qui indiquait qu'il n'était plus qu'un nombre. Je me souviens avoir lu ce passage à ma mère, dans le témoignage « Si c'est un homme ».

Je me souviens de la déclaration passionnée que Phèdre offre à Hyppolite, à genoux, honteuse et surtout anéantie.

Je me souviens de « Nuit de Brouillard » de Jean Ferrat, que j'ai lu à ma sœur. Ce texte m'a beaucoup émue. Je me souviens avoir écouté la chanson sur internet.

Je me souviens de l'hésitation de Liesel avant de voler son premier livre tombé accidentellement d'un feu de bois sur la place de son village dans « Le voleuse de livre ».

Je me souviens de la scène où Alceste demande à Célimène de l'accompagner avec lui et de la haine qu'il éprouve lorsque celle-ci refuse.

Je me souviens du bonheur de Holder lorsqu'il rend visite à sa sœur en cachette pendant la nuit.

Je me souviens des longues descriptions que le personnage principal fait de sa bien-aimée dans le roman « Baiser de cinéma ».

Je me souviens de l'autobiographie qui se transforme en biographie, « Dora Bruder » lorsque l'auteur nous laisse sur un secret, à la fin du livre.

Je me souviens de la journée de plage que partagèrent Monsieur Raminet et Jane, où elle lui annonça qu'elle se marierait avec un avocat.

Je me souviens dans Le liseur, du hasard qui pousse Hanna et le personnage principal à se recroiser, elle et lui, dans le tribunal pour des raisons complètement différentes.

Je me souviens dans Le père Goriot de Balzac, la peine que j'ai ressentie lorsque le père est mort abandonné par ses filles.

Je me souviens du moment où le personnage principal du roman de L'attrape cœur emmène en cachette sa sœur Phoebe au zoo et qu'il se met à pleurer.

Je me souviens de Boo Hardley dans Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur. Ce personnage est mystérieux durant toute l'histoire. A la fin du roman, on apprend que c'est lui qui a sauvé les deux enfants.

Je me souviens du moment où Célimène a invité beaucoup de monde puis elle se fait ensuite rejeter par la plupart de ses « amis » dans Le Misanthrope de Molière.

Je me souviens dans Phèdre de Racine, du moment où le roi Thésée retrouve son fils mort et apprend que ce n'est même pas lui qui aimait Phèdre mais le contraire.

Je me souviens du moment où Don Juan fait la cour à deux filles en même temps en disant dans l'oreille de chacune que l'autre ment.

Je me souviens de la lettre écrite par un jeune homme interné à Drancy, cherchant à rassurer sa famille et lui-même en lui annonçant qu'il allait bien, tout en la prévenant qu'il risquerait de ne pas revenir. Dans Dora Bruder de Patrick Modiano.

Je me souviens du moment où je lisais Oh Boy dans mon jardin devant ma piscine, en plein milieu de l'été, je me sentais tranquille et je me disais que j'avais tout mon temps pour le lire.

Je me souviens d'une Vanité qui m'a plus particulièrement marquée car c'était un crâne fait de mouches et de résine. On sait qu'un jour, celle-ci se réduira en poussière avec le temps passé. Ce qui exprime que rien n'est éternel.

Je me souviens de ce magnifique tableau représentant un crâne fait en poussière de diamants.

Je me souviens de la pièce de théâtre avec Alceste et Célimène; un homme franc, amoureux d'une femme hypocrite. Cela m'a plu puisqu'Alceste, par amour aurait été prêt à vivre avec une personne différente de ses convictions. Cette si belle façon de prouver son amour, c'est simplement magique.

Je me souviens de Modiano qui s'est attaché à quelques détails pour retracer la vie d'une jeune fille, il a fait toutes les démarches possibles pour restituer son histoire, j'ai aimé son attachement pour elle, ça m'a touchée.

Je me souviens de cette plage où Monsieur Raminet allait tous les soirs pour penser à sa chère et tendre Jane, c'est si romantique. Mais lorsque l'on y repense c'est triste qu'il ait besoin d'aller sur cette plage pour avoir des souvenirs, ça aurait été beaucoup mieux qu'elle soit à ses côtés.

Je me souviens de cette adolescente qui, je trouve, a eu cette immense chance de faire la rencontre de deux jeunes garçons, qui vont lui faire découvrir les livres. S'en suit une histoire d'amour merveilleuse entre cette jeune fille et l'un des deux jeunes hommes, Luo. Pourtant, la petite tailleur le quitta, pour aller en ville trouver la liberté.

Je me souviens de cet adolescent révolté habitant la ville de New-York. Sa vie correspondait tout à fait à celle que certains pouvaient vivre, j'ai apprécié tout d'abord ce roman parce que l'on peut rentrer dans la peau du personnage principal ou alors nous identifier à lui, c'est d'autant plus simple à lire sachant que l'on s'intègre facilement à la vie de cet adolescent.

Je me souviens de ce roman d'amour dont je me suis empressée de tourner les pages pour toujours connaître la suite, je voulais savoir tout sur tout, s'il allait enfin découvrir le si beau visage de sa mère qui était comédienne, puis le fait de revoir cette femme qui avait eu au simple regard une grande influence sur lui (Baisers de cinéma).

Je me souviens de Phèdre, ce qui m'a surpris c'est le risque qu'a pris Phèdre en avouant son amour pour son beau-fils Hippolyte.

Je me souviens de Rhinocéros cette pièce qui m'a intéressée.

Je me souviens d'Antigone qui fait preuve d'une grande force en faisant le choix de se pendre au lieu de mourir de faim, j'ai trouvé cela triste, mais aussi courageux.

Je me souviens de ce roman d'apprentissage, le Père Goriot, ce roman m'a fait comprendre que dans la vie on a des choix difficiles à faire et que l'on est jamais sûr de prendre le bon.

Je me souviens de la sympathie que j'éprouvais pour le vieux Goriot à la fin du livre lorsqu'il s'aperçoit, sur son lit de mort, que ses filles ne l'aimaient que pour son argent et que, maintenant qu'il leur avait tout donné, elles ne s'intéressaient plus à lui.

Je me souviens de ce «papy» coincé et de Jane qui resplendissait de joie et de gaieté dans le voyage de monsieur Raminet.

Je me souviens du désarroi de Phèdre qui est sans cesse repoussée par la personne qu'elle aimait, Hippolyte.

Je me souviens des larmes qui me montèrent aux yeux lorsque Modiano nous annonçait que Dora n'était jamais revenue, je l'imaginai maigre et tremblante dans le froid de Pologne.

Je me souviens de ces hommes qui apprenaient des livres par cœur pour qu'ils ne se perdent pas dans la folie incendiaire des autodafés. (Fahrenheit 451)

Je me souviens de la pauvre Griet qui était maltraitée par les autres femmes de la maison car elle passait trop de temps à leur goût avec Vermeer et aussi car c'était la seule à pouvoir pénétrer dans son atelier.

Je me souviens de Célimène qui passait son temps à faire des satires des gens derrière leur dos et à les complimenter par devant et qui à la fin se faisait repousser de tout le monde.

Je me souviens de la claque que Don Juan a donnée à Sganarelle, son serviteur.

Je me souviens de la voleuse de livres qui était toujours sauvée grâce à des livres.

Je me souviens de Baisers de Cinéma que j'avais lu à Bergerac au bord de la Dordogne lors des beaux jours des vacances de Pâques.

Je me souviens de ma recherche pour retrouver mon arrière-grand-père déporté de la Seconde Guerre Mondiale que j'ai retrouvé sur les listes du mémorial de Royallieu. Cette recherche sera toujours liée à Dora Bruder puisque c'est grâce à ce livre que j'ai retrouvé la trace de mon arrière-grand-père. Je peux maintenant comprendre les émotions de Modiano lorsqu'il traverse les rues où a vécu Dora.

Je me souviens de ma surprise lorsque, dans Jane Eyre, on apprend juste avant son mariage, que son maître est déjà marié à une femme folle. Je me doutais bien d'un rebondissement vu que le livre n'était pas encore achevé mais je ne m'attendais pas du tout à cela...

Je me souviens m'être identifiée à beaucoup de personnages des extraits de romans étudiés dans le dossier « être un lecteur ». La difficulté de Natacha à s'arracher à Rocamboles dans Enfance m'est tout à fait familière puisque, cette année, j'ai encore passé des heures entières à lire des romans que je trouvais « trop intéressants ».

Je me souviens de mon plaisir à lire des légendes de la mythologie ou du moyen-âge, de Phèdre à Tristan et Iseut. Il est vrai que j'ai toujours aimé les légendes puisqu'on y trouve une part de « magie ». Phèdre de Racine mêle admirablement le caractère poétique des vers et la mythologie grecque; je me souviens en particulier des vers prononcés par Phèdre: « Quand tu sauras mon crime et le sort qui m'accable, je n'en mourrais pas moins, j'en mourrais plus coupable ». La vérité de ces paroles est bouleversante! A Tristan et Iseut j'associerais toujours Les Dames du lac de Marion Zimmer Bradley que j'ai lu peu de temps après. Dans ce livre qui raconte la légende du roi Arthur, on retrouve exactement le même univers que celui de Tristan et Iseut: on nous parle aussi du roi Arthur...

Je me souviens de mon indignation lorsque j'ai découvert le traitement des femmes en Iran. Je crois que je n'aurais jamais imaginé une telle cruauté: arrêter et violer une jeune femme parce qu'elle avait enlevé ses chaussures... Et pourtant c'est le destin de Roxane dans Comment peut-on être français; et je pense que Chaddhort Djavann sait de quoi il en retourne puisqu'elle-même est d'origine iranienne... indignation que j'ai ressentie dans Balzac et la Petite Tailleuse chinoise, lorsque la jeune fille doit avorter dans le plus grand secret...

Je me souviens de mon incrédulité devant la réaction du Père Goriot face à ses filles dans le roman de Balzac. Lorsque je lisais le livre, j'avais envie de dire au vieillard: « Mais arrête, arrête de tout leur donner, arrête de tout leur pardonner, de les prendre pour des anges... » C'était très irritant de voir un tel refus d'accepter la réalité et de voir le Père Goriot de débattre dans la pauvreté alors que ses filles croulaient sous l'or...

Je me souviens de la rapidité avec laquelle j'ai lu les deux pièces Knock et On ne badine pas avec l'amour: j'ai lu Knock en une heure et demie et On ne badine pas avec l'amour lors d'un voyage à Paris.

Je me souviens lorsque j'ai visionné le « film théâtral » représentant Knock, je ne comprenais alors rien au théâtre, mais, lors de ma lecture de la pièce j'ai enfin réussi à saisir l'histoire et je lisais la pièce en repensant aux décors de la représentation...

Je me souviens de la justesse des arguments(dans La Controverse de Valladolid) de Las Casas qui défend la cause des Indiens. J'ai aussi été ébahie devant les tests idiots que demande le légat du pape qui sert de juge: menacer un bébé pour vérifier que les Indiens d'Amérique soient bien des humains... Cette scène, je ne l'ai pas lue mais je l'ai vue en classe lorsqu'on a vu la

représentation cinématographique...

Je me souviens du passage du Misanthrope dans lequel Célimène critique tout le monde. Cela m'a tout de suite rappelé le film Molière sorti il y a trois ans environ et dans lequel on imagine les jeunes années de Molière, années dont on ne sait en fait rien. Dans ce film on suppose que Molière a rencontré un certain M. Jourdain, clin d'œil au Bourgeois Gentilhomme, qui se croit capable de séduire une jeune veuve... Célimène. Il est très amusant de lire les pièces de Molière desquelles beaucoup de citations du film sont tirées.

Je me souviens de ma satisfaction à la lecture de Jane Eyre qui m'a amenée à lire les romans d'amour de Jane Austen tels qu'Emma ou Northanger Abbey. On y retrouve une atmosphère identique à celle de Jane Eyre puisque Charlotte Brontë et Jane Austen vivaient en Angleterre à la même époque (le XVIIIe siècle)...

Je me souviens des quatre livres que j'ai lus pour le prix littéraire et parmi lesquels deux m'ont particulièrement intéressés. Je me souviens aussi des rencontres enrichissantes avec les auteurs qui permettaient d'améliorer ma vision de certains romans comme pour Les Heures souterraines de Delphine de Vigan.

Je me souviens de mon amusement lors de la représentation de Don Juan au théâtre Fontaine: les pitreries du valet Sganarelle étaient irrésistibles, en particulier lorsqu'il essayait de raisonner son maître en lui disant: « si j'avais un maître comme cela, je lui dirais dans les yeux... » et qu'il se détourne prestement pour faire son discours au public. De même que ses cris de désespoir lors de la mort de son maître, concernant... ses gages.

Je me souviens du plaisir que j'ai ressenti en lisant La Voleuse de livres de Markus Zusak. Avant de lire cet ouvrage, je n'aimais pas vraiment la lecture, mais grâce à ce récit, j'ai commencé à apprécier la lecture. J'ai trouvé ce roman très émouvant, avec un zeste d'humour le tout mêlé à une touche de suspens. Il se compte aujourd'hui comme l'un de mes romans préférés.

Je me souviens du Père Goriot. Le Père Goriot est un personnage très émouvant, ainsi qu'un père offrant tout à ses deux filles. Dans ce roman, je me souviens surtout du passage où le Père Goriot est sur son lit de mort et qu'il appelle désespérément ses deux filles qui ne viennent pas. Ce passage m'a fait verser quelques larmes bien que le roman soit un peu long par moments.

Je me souviens de la peine que j'ai eu à lire L'Attrape Cœur. Ce roman était très mal écrit, je n'ai absolument ressenti aucune émotion. Le seul passage dont je me souviens vraiment fut quand le jeune garçon s'introduit chez lui en cachette pour voir sa petite sœur. Quand j'ai lu ce passage, je me suis dit « enfin un peu d'action. »

Je me souviens du sentiment d'injustice régnant dans l'œuvre de Harper Lee, Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur. De cette injustice envers Boo Radley, un jeune homme séquestré chez lui et que tout le monde évite. Mais aussi de l'injustice lors du procès de Tom Robinson, condamné pour un crime qu'il n'a pas commis, juste parce qu'il était noir. Dans ce roman, je me souviens aussi de l'amour qui est omniprésent tout au long de cet ouvrage. Aussi bien l'amour qu'Atticus porte à ses enfants que l'amour entre Scout et Dill ou l'amour fraternel entre Scout et Jem.

Je me souviens de l'incompréhension que j'ai eue en lisant En Attendant Godot. Cette pièce m'a vraiment surprise car elle n'a strictement ni queue ni tête. Les personnages ne font absolument rien tout au long de la pièce à part attendre un certain « Godot » qui ne viendra en fait jamais. Je ne sais pas vraiment quoi penser de cette pièce tellement je l'ai trouvée bizarre. C'était la première fois que je lisais du théâtre de l'absurde.

Je me souviens du moment où j'ai lu Phèdre de Racine. Cette œuvre théâtrale m'a fait aimer la mythologie grecque. À la suite de cette œuvre, j'ai fait des recherches sur la mythologie pour mieux comprendre cette pièce. J'ai ressenti de la tristesse à la fin de la pièce, j'ai trouvé vraiment injuste que Hippolyte meurt alors qu'il était innocent.

Je me souviens de la difficulté que j'ai eue à lire Le Misanthrope. Je ne sais pas pourquoi, mais je n'arrivais pas à vraiment rentrer dans l'histoire. Je pense que c'est sûrement dû aux rimes qui m'ont perturbée.

Je me souviens du personnage Dora Bruder dans Dora Bruder. Cette petite fille juive qui fut arrêtée dans le Paris de l'occupation. Cette biographie m'a fait comprendre l'horreur et l'injustice qui régnaient lors de la seconde guerre mondiale.

Je me souviens de la tristesse que j'ai ressentie en lisant Tristan et Iseut, deux amants partageant un amour impossible. Je me souviens de tous les stratagèmes mis en œuvre par Tristan pour revoir sa bien-aimée. A la fin de cette œuvre, j'attendais vraiment qu'ils se retrouvent enfin, mais Tristan meurt de chagrin croyant qu'Iseut ne voulait plus le voir avant que celle-ci ne puisse le revoir une dernière fois. Ce roman m'a fait penser à Roméo et Juliette. J'ai bien aimé ce roman bien que les romans d'amour ne comptent pas parmi mes œuvres préférées.

Je me souviens de l'amour paternel parfois trop possessif du Père Goriot pour ses filles, et de l'hypocrisie de ces dernières ; des fastes, parures et richesses des salons mondains de Paris, entre le faubourg St Germain et la Chaussée d'Antin.

Je me souviens de l'atmosphère mystérieuse qui a accompagné la fugue de Dora Bruder ainsi que de la difficulté de Modiano à reconstituer la vie de la jeune enfant déportée.

Je me souviens du cynisme de Georges Duroy, quant aux femmes, qui n'étaient pour lui qu'un moyen de parvenir et de monter au plus haut dans la société. Ce Bel-Ami, l'homme qui plaisait aux femmes.

Je me souviens de la richesse du voyage de Théo, de toutes les péripéties qui accompagnèrent ce petit garçon atteint d'une maladie incurable qui portait le nom de Dieu, de sa découverte de toutes les religions de la Terre. Je me souviens notamment des bouddhistes de Lhassa qui cherchaient à tomber dans le repos de l'âme pour toucher à l'Eternité de l'Etre

Je me souviens de la comédie du Jeu de l'Amour et du Hasard, dans laquelle Marivaux nous montre que quelles que soient les apparences, l'amour est toujours là, que l'amour est capable de nous faire prendre des chemins bien contraires à ceux de la raison et de la morale.

Je me souviens de la peste et de sa secrétaire, la mort, dans le chef d'œuvre de Camus L'État de siège, du personnage de Nada qui ne croyait en rien. Dans cette pièce, l'artiste nous démontre que l'amour et la confiance peuvent lutter contre la mort et la peste, et par extension contre le totalitarisme apparu en Allemagne et en URSS. C'est dans la ville de Cadix, sur le littoral espagnol que la peste décide de jeter l'ancre et de semer la terreur, une terreur dite diplomatique. Seul l'amour peut sauver les habitants de ce fléau inconnu et redouté, de ce fléau irrationnel qu'est la peur.

Je me souviens de L'Amant, de l'enfance douloureuse de Marguerite Duras, de son premier amour à quinze ans avec un riche chinois bien plus âgé qu'elle. Je me souviens de ses frères et des repas somptueux offerts par l'amant, ces repas durant lesquels personne ne parlait, tous se craignaient, tous se respectaient.

Je me souviens de Fêtes Galantes et de Romances sans parole, de Verlaine. Je me souviens de ces vers qui me transportaient au septième ciel, de la beauté et l'harmonie de chaque mot porteurs de sens et de sentiments. *'C'est l'extase langoureuse, c'est la fatigue amoureuse, c'est tous les frissons des bois parmi l'étreinte des brises'*. Je me souviens de cette nature si présente et si chaleureuse qui émanait de ces si belles strophes.

Je me souviens du Capitale de la Douleur d'Eluard, de ces pages poétiques qui firent valser mon âme. Je me souviens de toute cette imagination des surréalistes, cette imagination qui nous transporte loin de la réalité. 'La terre est bleue comme une orange, jamais une erreur les mots ne mentent pas', je me souviens de ce vers qui mêle la déraison à l'onirisme.

Je me souviens d'Illuminations, de ces images si belles et de ces vers si profonds. Je me souviens de ces descriptions qui s'éloignent de la réalité, de ces descriptions qui changent notre regard. Rimbaud nous montre le monde tel qu'il le voit, et c'est avec ses yeux de poètes que nous découvrons des scènes de notre quotidien.

Je me souviens de Faune de Marbre-Un Rameau vert, ce recueil de Faulkner, qui me fit découvrir la beauté de la poésie américaine, le poids des mots et la force des sentiments. Je me souviens particulièrement de la sensibilité du poète, de sa découverte admirable de la nature d'outre-atlantique, des bosquets et jardins, des arbres grandioses et de la verdure omniprésente. *'Immobile et muet se tient le monde, dans ce blanc silence qui l'entoure'*

Je me souviens des poèmes de Robert Desnos, ces mots de la mémoire qui traversèrent le temps pour devenir souvenir. Entre silex et craie, cet espoir du poète qui sortait de l'ombre pour annoncer au monde sa volonté de vivre, de vivre libre. Libre loin des camps et de la mort. Je me souviens de la tristesse et de la beauté de ces vers, miroirs d'innocence...

Je me souviens de cette année de seconde, de toutes ces découvertes littéraires et artistiques. De mon enthousiasme grandissant à l'approche des livres, cette si belle année où j'ai appris à découvrir les joies et les mystères de la littérature.

Je me souviens de la terrible scène dans laquelle la jeune héroïne voit son petit frère mourir devant ses yeux, dans la neige, dans le froid. Cette scène est des plus impossibles à imaginer du fait de sa violence extrême (La Voleuse de Livres)

Je me souviens de m'être identifiée à Griet dans La Jeune Fille à La Perle lorsqu'elle découvre l'atelier de Joachim Vermeer, puis lorsqu'elle apprend peu à peu les techniques pour capter la lumière, organiser les objets Ces découvertes m'ont paru, tout comme à elle, une redécouverte du monde qui nous entoure.

Je me souviens d'avoir lu et relu le dernier acte de Cyrano de Bergerac. Ce livre est sûrement l'un de ceux qui m'ont le plus marquée. J'ai été très sensible à la délicatesse de cette histoire d'amour.

Je me souviens avoir étudié Knock avec ma petite sœur. Ainsi nous nous relayions régulièrement pour une lecture à voix haute. Ce texte m'a paru très amusant et nous a permis à ma sœur et à moi de partager un bon moment.

Je me souviens de la description précise des rues de Paris empruntées par Eugène au cours de sa découverte de Paris. Une de mes utopies serait de pouvoir visiter Paris à toutes les époques, notamment à celle de Balzac pour y observer ses avenues, ses fiacres, ses costumes. Ainsi, ce livre m'a permis d'apercevoir ce rêve...(Le Père Goriot)

Je me souviens de Phèdre, pièce que j'ai entamée lorsque j'étais malade et que je ne pouvais donc pas venir en cours. J'étais enchantée par ces vers qui me permettaient d'oublier un temps soi peu mon état physique. Par la suite, lorsque l'étude de la pièce fut terminée, sa représentation moderne m'a horrifiée. L'actrice qui jouait Phèdre et l'atmosphère sombre ne convenaient pas avec l'idée que j'avais de cette œuvre.

Je me souviens du texte d'Albert Memmi qui me semble le plus beau texte étudié cette année. Albert Memmi aborde un sujet, une idée que j'ai souvent soupçonnée mais que je n'osais pas exprimer de peur de la déformer, c'est à dire la peur et l'attraction naturelle de l'autre qui s'opposent en permanence.

Je me souviens de la présentation orale faite en classe après avoir lu Le Voyage de Théo. Nous étions plusieurs au tableau à donner notre avis. Cette expérience m'a fait réaliser cet intérêt profond que j'ai pour la religion, alors que je n'en ai aucune. Mes sentiments et impressions se mêlaient étrangement avec mes découvertes subites, ainsi je ne savais plus comment exprimer mes idées.

Je me souviens du récit Dora Bruder, du style absolument magnifique qu'utilise Patrick Modiano. Chaque fait, chaque lieu sont décrits objectivement tel qu'ils sont. Lorsque je l'ai commencé, je n'ai pu arrêter de le lire. Lorsque j'ai relevé la tête, j'ai vu inscrit, à ma droite, sur mon livre de photographie « Préface de Patrick Modiano », je connaissais déjà ce nom, mais je n'avais jamais su où le retrouver. Lorsque j'ai fait cette découverte, j'ai ri malgré le contenu du texte que je venais d'achever de lire. Je pense bientôt entamer d'autres romans de cet auteur car grâce à son écriture très sobre, il a réussi à me faire entendre des faits qu'auparavant je ne supportais pas d'entendre.

Je me souviens très particulièrement de la déclaration d'amour dans Jane Eyre. Ils étaient assis sur un banc tout seuls dans la nuit et cette séquence du livre m'a beaucoup touchée, j'étais avec eux dans ce jardin et je les regardais.

Je me souviens de la longue description de la maison Vauquer dans Le père Goriot, elle était interminable et tellement ennuyeuse que je n'arrivais pas à avancer. J'étais même étonnée que quelqu'un arrive à parler avec autant d'intérêt d'une toute petite pièce, la cuisine.

Je me souviens d'avoir été choquée lorsque j'ai appris le viol de Roxane dans Comment peut-on être français? Je ne pouvais pas imaginer ce qu'elle avait dû ressentir et comment elle avait fait pour rester aussi forte.

Je me souviens de la colère que j'ai ressentie lorsque j'ai lu Manon Lescaut. Cette jeune fille se moquait tout le temps de l'amour du Chevalier comme si elle, elle ne l'aimait pas, ce qui était faux. Elle n'arrêtait pas de le tromper et lui, il revenait quand même.

Je me souviens dans Phèdre de sa très longue et passionnée déclaration d'amour pour son beau fils. Cet amour qu'elle ne voulait pas. J'ai trouvé cette déclaration très belle et touchante, on comprenait enfin ses sentiments.

Je me souviens du soulagement que j'ai éprouvé à la fin du Misanthrope quand Céliène est finalement percée à jour et qu'elle n'a par conséquent pas d'autre choix que de tout dire à ses amies et amours.

Je me souviens de la tristesse avec laquelle j'ai lu Dora Bruder. La tristesse avec laquelle j'ai découvert que Dora avait été déportée dans un camp et qu'elle y avait perdu la vie,

Je me souviens avoir été outragée lors du procès d'Hanna dans Le liseur car elle avait été très mal défendue. De plus, toutes les autres accusés l'accusaient d'être la responsable. Elle fut donc condamnée pour tous les crimes qu'elle n'avait pas forcément commis.

Je me souviens avoir admiré le caractère de Roxane dans Comment peut-on être français? Malgré tout ce qu'elle a vécu, elle est restée forte toute sa vie.

Je me souviens du caractère de la mère dans Les parents terribles : elle en avait un très particulier. Je me suis alors dit que je ne voulais pas avoir une telle mère.

Je me souviens avoir beaucoup lorsque j'ai lu Le voyage de monsieur Perrichon car c'est une pièce de théâtre très comique et très facile à lire.

Je me souviens de la mise en scène de Dom Juan à laquelle j'avais assisté avec ma classe. Nous étions à Paris dans un petit théâtre en centre ville, nous n'avions pas beaucoup de place amis nous avons beaucoup ri, les dialogues étaient un peu long mais très drôle. J'ai donc passé un bon moment à Paris.

Je me souviens avoir été indignée lors de la découverte de la vie du Père Goriot, le fait qu'il fut abandonné par ses filles m'a fait prendre conscience qu'il ne faut pas être égoïste avec ceux à qui nous devons la vie.

Je me souviens de l'espoir qu'a pu me donner cette jeune Roxane dans Comment peut-on être Français, son envie d'une vie meilleure, son courage, sa volonté à espérer un renouveau, malgré les différentes difficultés auxquelles elle fit face dans le Paris moderne afin de se trouver une place dans la société. Son désir de vouloir progresser en français en écrivant des lettres à l'auteur des Lettres Persanes, Montesquieu, m'a beaucoup plu.

Je me souviens la passion pour les livres de ces deux garçons dans Balzac et la petite Tailleuse Chinoise, braver l'interdit en découvrant un coffre rempli de livres, de grands classiques provenant de France ainsi qu'en les faisant découvrir à la petite Tailleuse Chinoise qui ne savait ni lire, ni même écrire.

Je me souviens des nombreuses descriptions de Paris faites par Honoré de Balzac dans le Père Goriot, le Paris de l'époque qui a toujours conservé ces lieux. Cela développe mon imaginaire, me donne le désir de retracer le parcours que le Père Goriot ou encore Eugène de Rastignac ont pu entreprendre.

Je me souviens de la révolte éprouvée par les personnages dans Les Justes, d'Albert Camus. Leur obstination à vouloir établir quelque chose, et de tout faire dans le but d'y parvenir.

Je me souviens de la détermination de Patrick Modiano à retrouver les traces de Dora Bruder, qu'avait-elle fait suite à sa fugue du pensionnat, où était-elle allée, à quel moment fut-elle arrêtée, ce sont les différentes questions que Patrick Modiano, l'auteur, a été amené à se poser. C'est un récit intrigant. En effet, en tant que lecteur nous sommes également amenés à nous interroger sur le passé de cette jeune fille.

Je me souviens avoir apprécié l'ambition du jeune Eugène de Rastignac, qui quitta la province pour suivre des études de droit dans la capitale française, ce personnage présentait un fort caractère marqué par cette ambition.

Je me souviens de ma compassion pour Phèdre. De son amour pour le fils de son mari qu'elle pensait mort. La difficulté de cet amour, de ces profonds sentiments non partagés. Le désir de se laisser mourir par cette femme était touchant.

Je me souviens de l'atmosphère sordide régnant dans la salle à manger à la pension Vauquer dans Le Père Goriot.

Je me souviens d'Alceste dans Le Misanthrope qui se disputait avec Philinte sur la façon de se comporter en société dans le salon de Célimène.

Je me souviens des flashs back de Modiano dans Dora Bruder lorsque, par exemple, il pense aux rafles et qu'il se rappelle de l'histoire de son père : il s'était fait embarquer dans un « panier à salade » et avait réussi à s'échapper.

Je me souviens de la mort violente d'Hippolyte racontée à son père dans Phèdre, lorsqu'il s'écrase sur les rochers.

Je me souviens de la sensation étrange que j'ai éprouvée en lisant ce livre : les scènes d'amour, puis le procès dans Le Liseur.

Je me souviens de Scott, la petite fille qui ne comprenait pas pourquoi son père était insulté. Je me souviens de son frère qui grandit au fil du livre et de Bouh, leur voisin dans Ne Tirez pas sur l'oiseau moqueur.

Je me souviens de l'état d'esprit d'Holden, lorsqu'il part du pensionnat. Il ne veut plus jamais y retourner et il se sent à la fois fort et faible dans l'Attrape-Cœur.

Je me souviens de l'amusement que j'ai éprouvé en lisant Le Jeu de l'Amour et du Hasard.

Je me souviens de l'intérêt que j'ai porté à Antigone, lorsque j'ai commencé à le lire. La pièce se passe dans l'Antiquité, et cela m'a beaucoup plu.

Je me souviens du passage où Madame de Clèves révèle à Monsieur de Clèves son amour pour un autre dans La Princesse de Clèves. Elle est dans sa maison de Campagne. Monsieur de Nemours qui est caché dans les buissons entend tout.

Je me souviens de l'extrait d'Enfance de Nathalie Sarraute car sa façon de raconter sa passion pour les livres est étonnante, surprenante, sa façon de s'identifier aux personnages est amusante.

Je me souviens de La Controverse de Vallodid de Las Casas, il me rappelle les cours de Français lorsque l'on regardait le film correspondant au livre.

Je me souviens de Don Juan de Molière dont on a vu la représentation à Paris lors de notre sortie scolaire. C'était un spectacle génial.

Je me souviens du Liseur qui m'a beaucoup ému. J'ai été touché par Hanna malgré les actes abominables qu'elle a commis. Bien qu'elle ne sache ni lire, ni écrire, elle m'a emporté dans ce secret.

Je me souviens de L'Amant , les longues heures passées à le lire sous le soleil de St-Raphaël. J'ai été attiré par l'amour de Marguerite Duras, cette jeune fille qui a longtemps aimé ce chinois du Mékong .

Je me souviens de La jeune fille à la perle où Griet m'a fait apprécier son histoire grâce à sa simplicité . Cette servante qui ne devait rien à personne.

Je me souviens de, Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur, de l'éducation qu' a apportée Atticus Finch à ses enfants, grand homme qui a toujours défendu la justice et la tolérance.

Je me souviens du Père Goriot, où Eugène de Rassignac m'a permis de connaître plusieurs quartiers parisiens dont je n'avais jamais entendu parler : « le faubourg St-Germain ».

Je me souviens de Dora Bruder, et les moments où Patrick Modiano nous fait partager cette période de l'Occupation. Ainsi j'ai aimé la volonté de ne pas oublier ce qu'ont connu les déportés.

Je me souviens du Misanthrope, dans lequel j' ai apprécié le caractère d'Alceste, un personnage jaloux, qui se sent exclu de la société., j'ai eu l'impression que tout lui portait malheur, en particulier l'Homme.

Je me souviens de Phèdre, une œuvre tragique qui m'a éhuyé, je n'ai pas réussi à m'adapter à ces différents personnages de la mythologie.

Je me souviens de Georges Dandin, j'ai lu cette pièce à cinq reprises car je me suis amusé des malheurs de George Dandin, Angélique a fait de son mari un idiot qui tente d'insinuer qu'elle veut le tromper pour Clitandre.

Je me souviens finalement de tous les livres que j'ai lus cette année, de tous ces ouvrages qui m'ont permis d'enrichir ma bibliothèque intérieure.

Je me souviens du docteur Amine dans l'Attentat de Yasmina Khadra, qui m'impressionne et qui ne tombe pas dans le désespoir, malgré l'attentat suicidaire de sa femme, Sihem, qu'il aimait le plus au monde.

Je me souviens de mon stage effectué à la bibliothèque où j'ai feuilleté d'une main virevoltante, la collection des œuvres de Voltaire, appartenant à Joséphine de Beauharnais.

Je me souviens de cette sublime expression de Balzac «comment les beaux sentiments s'allieraient-ils à une société petite, mesquine et superficielle ? » et qui résume tout le roman Le Père Goriot.

Je me souviens de la trilogie de Jennyfer Donnelly dont j'ai tourné les pages et vu valser les mots durant des heures et des heures.

Je me souviens de ce Paris impitoyable, de cette ville lumière dévorante décrite dans Les Misérables, puis dans Dora Bruder.

Je me souviens du Misanthrope qui dévoile le côté obscur de Molière que je ne préfère pas. En effet, la pièce me semble pesante, sans aucune intrigue particulière et qui décrit une passion amoureuse détestable.

Je me souviens des larmes brillantes se forçant de sortir à la fin des Hirondelles de Kaboul de Yasmina Khadra. Cruel auteur qui, du bout de sa plume, rédige et imagine cet univers oppressant et invivable, étouffant d'un monde tant méconnu en Occident.

Je me souviens de ces longues heures, de cet après midi entier, où les lettres de Belle du Seigneur d'Albert Cohen, gambadaient telles des astres tournant autour du soleil.

Je me souviens de cette comparaison que j'ai réalisée entre l'Education Sentimentale de Gustave Flaubert et Les Femmes d'Alger de Eugène Delacroix qui exposent ses objets orientaux tels que le birnous évoqué par Flaubert et les babouches traînantes sur les luxueux tapis orientaux, peintes par Eugène Delacroix. En effet, ces breloques rappellent ce début de colonisation effectué par Charles X, puis par Louis-Philippe. Elles ouvrent, également, cette atmosphère exotique et sensuelle, qui débride le corset européen.

Je me souviens de la bataille d'Hernani qui couronne l'empereur Charles Quint. Le génie de Victor Hugo, qui ose abolir un mouvement littéraire et artistique et qui tient tête à des zélés auteurs, compositeurs classiques.

Je me souviens de la peine que j'ai eue pour Gravroche, enfant symbolisant la liberté et représenté dans de nombreux tableaux.

Je me souviens de Dora, symbole de ces nombreux anonymes descendus dans les abysses de la deshumanisation.

Je me souviens du livre en lui-même, le fait de toucher ses pages, de les tourner. Le fait de les étudier et de les apprécier, de les haïr. Le fait de voyager, de se rassasier, de ressentir une multitude de sentiments.

Je me souviens avoir trouvé la mort du père Goriot, dans le roman du même nom, très longue. Dans mon édition elle durait quarante pages. Durant cette lecture j'étais assise devant ma cheminée et je me souviens qu'à chaque fois qu'il montrait une petite faiblesse je me disais « enfin, il va mourir » mais non... Ce passage m'a paru interminable.

Je me souviens avoir découvert les Tourelles avec Augustin Meaulnes : ses allées, ses promenades en bateau sur la rivière, sa fête de mariage.

Je me souviens avoir découvert Paris avec Roxane, le Paris des grands classiques (Hugo, Balzac,...) mais aussi son pays, ses coutumes et surtout ses sentiments d'étrangère à Paris. Je me souviens d'un passage où elle écrit « A Paris on pourrait rester toute la journée appuyait sur un poteau que personne ne nous remarquerait. » Ce qui est totalement vrai.

Je me souviens être complètement rentrée dans l'histoire de Manon Lescaut je vivais ses joies et ses peines à un tel point que j'en ai ressenti un choc à sa mort.

Je me souviens avoir éprouvé un effet de noirceur durant la lecture du Misanthrope, lorsque je lis un livre ou même un simple texte, j'ai des images qui me viennent à l'esprit. Pour ce livre, j'avais l'impression de me trouver devant une toile complètement noire. Cet effet était sûrement dû à la noirceur des sentiments d'Alceste.

Je me souviens avoir visité la pension Vauquer avec Eugène de Rastignac, avoir marché sur les quais, dans les jardins, visité les salons mondains, joué aux jeux de hasard, en même temps que lui.

Je me souviens avoir vu les paysages de désert, la lune et le soleil dans le ventre de l'ogre avec la petite fille de Mange-moi.

Je me souviens que l'autorité du père et oncle des deux jeunes gens de On ne badine pas avec l'amour m'a rappelé celle de mon père.

Je me souviens n'avoir éprouvé aucune pitié pour le désespoir de Phèdre lors du dénouement de la pièce. Je me souviens m'être dit qu'elle l'avait bien mérité. Mais par contre je me souviens avoir ressenti une grande peine pour la fiancée d'Hippolyte lorsque celle-ci apprend que son bien aimé est mort.

Je me souviens avoir éprouvé une grande peine et un grand malaise lors de la lecture de la lettre de Robert Tartakovsky car ce jeune homme plein d'ambition n'avait pu mettre ses projets à exécution. Je pense que le malaise était dû au fait qu'il avait beaucoup de désir et en parlait à ses destinataires. De plus il leur disait de ne pas s'inquiéter alors que moi je savais pertinemment qu'il allait être assassiné dans l'un des nombreux camps nazis.

Je me souviens avoir ressenti l'atmosphère oppressante du palais de justice où Anna avait été jugée pour ses crimes.

Cher ancien élève ou chère ancienne élève,

Dans le cadre de recherches universitaires sur la lecture des adolescents et sur leurs souvenirs littéraires scolaires, je vous sollicite pour répondre à l'enquête suivante. Un grand merci à vous si vous acceptez de répondre à ces questions ; Les résultats seront anonymes. Donc n'hésitez pas à être tout à fait sincère. Il n'est pas du tout utile de vous replonger dans vos cours de seconde : appuyez-vous uniquement sur votre mémoire !

Merci encore pour votre aide !
B. Shawky-Milcent

Enquête sur les souvenirs de lectures scolaires.

- 1) Quand vous repensez aujourd'hui aux livres lus, ou lus puis étudiés **en classe de seconde dans le cadre du cours de français**, quels souvenirs vous reviennent en mémoire (titres ? auteurs ? personnages ? passages ? images ? émotions ? scènes ? sujets ? circonstances de la lecture ? moments de cours ? etc.). Ce n'est pas grave si vous ne vous souvenez pas du titre exact ou d'un nom d'auteur, notez simplement ce qui vous revient en mémoire, bons souvenirs ou mauvais souvenirs.

Je repense beaucoup au Misanthrope que nous avons étudié, à La Jeune Fille à la Perle, à Dora Bruder, à Si c'est un Homme, et aux travaux que nous avons fait sur la Shoah et l'extermination des juifs. Je repense aussi à la pièce que nous avons été voir sur la Shoah à nouveau, qui était remplie d'émotion et qui nous « frappait ». Qui avait le pouvoir de faire taire toutes ces personnes qui aujourd'hui renient les horreurs nazies.

- 2) Un livre (ou un extrait) vous a-t-il plus particulièrement marqué(e) ? Si oui, dites lequel et pourquoi ?

Le livre qui m'a le plus marqué est je pense Si C'est Un Homme. Là, Primo Levi eut la capacité de décrire tout ce qu'il ressentait, sans jamais faire apparaître quelconque haine, comme si d'un côté, il avait tenté de comprendre, mais avait conclu que c'était en vain qu'il essayait, puisqu'il n'y avait vraiment rien à comprendre...

J'ai beaucoup aimé le Misanthrope aussi, que je joue cette année au théâtre, et le passage qui me plaît le plus est

« Non, je ne puis souffrir cette lâche méthode
qu' affectent la plupart de vos gens à la mode ;
et je ne hais rien tant que les contorsions
de tous ces grands faiseurs de protestations,

ces affables donneurs d'embrassades frivoles,
 ces obligeants diseurs d'inutiles paroles,
 qui de civilités avec tous font combat,
 et traitent du même air l'honnête homme et le fat.
 Quel avantage a-t-on qu'un homme vous caresse,
 vous jure amitié, foi, zèle, estime, tendresse,
 et vous fasse de vous un éloge éclatant,
 lorsque au premier faquin il court en faire autant ?
 Non, non, il n'est point d'âme un peu bien située
 qui veuille d'une estime ainsi prostituée ;
 et la plus glorieuse a des régals peu chers,
 dès qu'on voit qu'on nous mêle avec tout l'univers :
 sur quelque préférence une estime se fonde,
 et c'est n'estimer rien qu'estimer tout le monde.
 Puisque vous y donnez, dans ces vices du temps,
 morbleu ! Vous n'êtes pas pour être de mes gens ;
 je refuse d'un cœur la vaste complaisance
 qui ne fait de mérite aucune différence ;
 je veux qu'on me distingue ; et pour le trancher net,
 l'ami du genre humain n'est point du tout mon fait. »
 Où Alceste décrit clairement l'hypocrisie du genre humain.

- 3) Certains travaux demandés à la suite de vos lectures de romans, de pièces de théâtre, recueils de poèmes (**travail d'écriture par exemple**) vous ont-ils marqué(e) ? Si oui, dites lesquels et pourquoi ?

J'ai beaucoup aimé réécrire la lettre qu'Alceste aurait pu écrire à Célimène suite à son départ dans son « désert », en alexandrin... Je ne trouve pas de raisons à cela.

- 4) Laquelle des affirmations suivantes vous convient le mieux (une seule réponse) ?

A. l'année de seconde en français s'est bien située dans la continuité de l'enseignement reçu en collège.

B. l'année de seconde a été une préparation utile aux exercices de l'épreuve anticipée de français.

C. l'année de seconde en français a modifié favorablement ma relation personnelle à la lecture et à la culture littéraire.

D. l'année de seconde en français m'a fait découvrir des livres intéressants.

E. Sans opinion.

Pouvez-vous préciser le sens de votre réponse ?

Je choisirai la réponse B, car je n'ai pas eu en première l'occasion d'avoir les méthodes qui m'ont été donnée en seconde et qui m'ont beaucoup servi, surtout concernant les dossier qui avait a être fait en fin de chaque séquence.

5) Quel type de lecteur êtes-vous aujourd'hui ?

Choisissez de 1 à 3 items parmi les suivants (en surlignant)

- j'aime surtout les BD (pour adultes et pour enfants)

- je lis beaucoup de magazines

- j'aime lire des romans policiers

- les romans sentimentaux me plaisent

- je ne lis que des romans contemporains

- j'aime lire des livres variés

- je lis des récits d'expériences vécues

- je ne consacre pas beaucoup de temps à la lecture

- je lis des textes de poésie

- je lis et relis des textes classiques.

- les romans historiques ont ma faveur

- je lis surtout pour mes études ou mon travail.

Remarques éventuelles :

Garçon ou fille ? : Fille

Avec moi comme professeur de français en quelle année ? : 2010-2011

Actuellement en classe de... Première S

Année de naissance : 1995

Réponse faite en combien de temps ? Une demi heure.

MERCI !

- 1) Je me souviens d'un livre en particulier, c'est *Dora Bruder*. Il y a aussi *La Mort est mon métier* de Robert Merle, ou encore cette fois en mauvais souvenir un livre de Balzac, *Eugenie Grandet* il me semble.
- 2) *La Mort est mon métier* m'a marqué avec les scènes d'exécution sans scrupules de centaines de juifs, et le fait que l'auteur ai repris des faits historiques réels pour écrire une histoire renforcée par ces faits.
- 3) Aucuns ne m'a réellement marqué, mais je me souviens a peu près des sujets en général pour *Dora Bruder*, et le livre de Robert Merle.
- 4) C'est certainement l'affirmation « B » qui me convient le mieux, tout simplement parce-qu'on étudie des textes de manière presque identique à celle adoptée en 1ère. Mais surtout les thèmes qui restent sensiblement identiques.
- 5) - Je lis BD, magazines, articles...
- Je lis essentiellement pour mes études et mon travail
- Mon temps de lecture n'est pas énorme
- 6) Remarques :
 - Garçon
 - en 2nde
 - actuellement en 1ère
 - naissance : 1995
 - réponse faite en une dizaine de minutes

Enquête sur les souvenirs de lectures scolaires.

- 1) Quand vous repensez aujourd'hui aux livres lus, ou lus puis étudiés **en classe de seconde dans le cadre du cours de français**, quels souvenirs vous reviennent en mémoire (titres ? auteurs ? personnages ? passages ? images ? émotions ? scènes ? sujets ? circonstances de la lecture ? moments de cours ? etc.). Ce n'est pas grave si vous ne vous souvenez pas du titre exact ou d'un nom d'auteur, notez simplement ce qui vous revient en mémoire, bons souvenirs ou mauvais souvenirs.

Je me souviens du Père Goriot de Balzac que j'ai lu deux fois sauf la description de la maison Vauquier un peu trop longue à mon goût. J'ai aussi lu La controverse de Valladolid à la fin de l'année pour échapper aux pavés proposés à côté. Je me souviens aussi du cours où nous avons regardé une adaptation de Phèdre par Denis Podalydès il me semble.

- 2) Un livre (ou un extrait) vous a-t-il plus particulièrement marqué(e) ? Si oui, dites lequel et pourquoi ?

Je me souviens aussi avoir lu Le Choix de Sophie qui est de loin le livre qui m'a fait éprouver le plus d'émotions : le rire lors pour les mésaventures de Stingo, l'angoisse et la tristesse pour celles de Sophie.

- 3) Certains travaux demandés à la suite de vos lectures de romans, de pièces de théâtre, recueils de poèmes (activités diverses, **travail d'écriture par exemple**) vous ont-ils marqué(e) ? Si oui, dites lesquels et pourquoi ?

J'ai beaucoup aimé faire le dossier sur le théâtre dans lequel je m'étais beaucoup investi. Ecrire un texte pour le livre sur le mémorial de Royallieu m'a aussi beaucoup marqué mais si ce fut un travail difficile.

- 4) Laquelle des affirmations suivantes vous convient le mieux (une seule réponse) ?
- A. l'année de seconde en français s'est bien située dans la continuité de l'enseignement reçu en collège.
- B. l'année de seconde a été une préparation utile aux exercices de l'épreuve anticipée de français.
- C. l'année de seconde en français a modifié favorablement ma relation personnelle à la lecture et à la culture littéraire.
- D. l'année de seconde en français m'a fait découvrir des livres intéressants.**

E. Sans opinion.

Pouvez-vous préciser le sens de votre réponse ?

5) Quel type de lecteur êtes-vous aujourd'hui ?

Choisissez de 1 à 3 items parmi les suivants (en surlignant)

- **j'aime surtout les BD (pour adultes et pour enfants)**

- **je lis beaucoup de magazines**

- j'aime lire des romans policiers

- les romans sentimentaux me plaisent

- je ne lis que des romans contemporains

- j'aime lire des livres variés

- je lis des récits d'expériences vécues

- je ne consacre pas beaucoup de temps à la lecture

- je lis des textes de poésie

- je lis et relis des textes classiques.

- les romans historiques ont ma faveur

- **je lis surtout pour mes études ou mon travail.**

Remarques éventuelles

Garçon ou fille ? : garçon

Avec moi comme professeur de français en quelle année ? : seconde

Actuellement en classe de TS1

Année de naissance : 1995

Réponse faite en combien de temps ? Entre 10 et 15 minutes

MERCI !

Cher ancien élève ou chère ancienne élève,

Dans le cadre de recherches universitaires sur la lecture des adolescents et sur leurs souvenirs littéraires scolaires, je vous sollicite pour répondre à l'enquête suivante. Un grand merci à vous si vous acceptez de répondre à ces questions ;
Les résultats seront anonymes. Donc n'hésitez pas à être tout à fait sincère. Il n'est pas du tout utile de vous replonger dans vos cours de seconde : appuyez-vous uniquement sur votre mémoire !

Merci encore pour votre aide !
B. Shawky-Milcent

Enquête sur les souvenirs de lectures scolaires.

- 1) Quand vous repensez aujourd'hui aux livres lus, ou lus puis étudiés **en classe de seconde dans le cadre du cours de français**, quels souvenirs vous reviennent en mémoire (titres ? auteurs ? personnages ? passages ? images ? émotions ? scènes ? sujets ? circonstances de la lecture ? moments de cours ? etc.). Ce n'est pas grave si vous ne vous souvenez pas du titre exact ou d'un nom d'auteur, notez simplement ce qui vous revient en mémoire, bons souvenirs ou mauvais souvenirs.

Primo Levi, Patrick Modiano, Molière, Maupassant, Balzac.

- 2) Un livre (ou un extrait) vous a-t-il plus particulièrement marqué(e) ? Si oui, dites lequel et pourquoi ?

Si c'est un homme de Primo Levi. Le livre est très prenant, c'est en plus un témoignage de grande valeur et il montre à quel point ce que l'auteur a vécu était dur.

- 3) Certains travaux demandés à la suite de vos lectures de romans, de pièces de théâtre, recueils de poèmes (**travail d'écriture par exemple**) vous ont-ils marqué(c) ? Si oui, dites lesquels et pourquoi ?

Le théâtre avec Damien Ricourt principalement. L'ambiance était excellente et j'ai adoré le sujet travaillé.

- 4) Laquelle des affirmations suivantes vous convient le mieux (une seule réponse) ?

A. l'année de seconde en français s'est bien située dans la continuité de l'enseignement reçu en collège.

B. l'année de seconde a été une préparation utile aux exercices de l'épreuve anticipée de français.

C. l'année de seconde en français a modifié favorablement ma relation personnelle à la lecture et à la culture littéraire.

D. l'année de seconde en français m'a fait découvrir des livres intéressants.

E. Sans opinion.

Pouvez-vous préciser le sens de votre réponse ?

Les méthodes et la culture littéraire développées ont été très utiles.

5) Quel type de lecteur êtes-vous aujourd'hui ?

Choisissez de 1 à 3 items parmi les suivants (en surlignant)

- j'aime surtout les BD (pour adultes et pour enfants)

- je lis beaucoup de magazines

- j'aime lire des romans policiers

- les romans sentimentaux me plaisent

- je ne lis que des romans contemporains

- j'aime lire des livres variés

- je lis des récits d'expériences vécues

- je ne consacre pas beaucoup de temps à la lecture

- je lis des textes de poésie

- je lis et relis des textes classiques.

- les romans historiques ont ma faveur

- je lis surtout pour mes études ou mon travail.

Remarques éventuelles :

Garçon ou fille ? :

Avec moi comme professeur de français en quelle année ? : En année de Seconde

Actuellement en classe de... 1èreL1

Année de naissance : 01/12/1995

Réponse faite en combien de temps ? A peu près 15 minutes.

Réponse à l'enquête sur les souvenirs de lecture scolaire

1) De la classe de seconde de français, je me souviens particulièrement de ces livres, et plus particulièrement de ces lectures cursives :

- Corps et Âme, qui raconte les multiples épreuves d'un pianiste américain pour arriver au sommet et devenir un compositeur talentueux, et qui a su m'émerveiller comme m'attrister à plusieurs moments-clés de l'histoire;
- Le Choix de Sophie, qui montre l'horreur des camps de concentration et l'impossibilité à oublier ce qui est arrivé;
- Le Rapport de Brodeck, témoignage qui m'a surtout marqué par sa dénonciation des phénomènes de groupe et encore une fois sur la difficulté à communiquer;
- et enfin un livre étudié en classe, Dora Bruder, qui a été très intéressant couplé aux liens et recherches que nous avons effectué avec le mémorial.

2) C'est le roman l'Ombre du Vent, de Carlos Luis Zafon, qui m'a particulièrement touché grâce à son histoire sombre et puissante, et surtout grâce au personnage de Julián Carax, véritable ombre suivie tant par le lecteur que par le protagoniste et autour duquel toute l'intrigue va s'articuler. La force de tous les personnages donne également un caractère magnifique à ce roman, qui finit en apothéose avec la mort du héros pendant quelques secondes.

3) Parmi les nombreux travaux qui ont animé notre classe de seconde, j'ai particulièrement retenu le travail que nous avons effectué sur le camp de Royallieu à travers le livre "Un camp, dans ma ville" : sa particularité était qu'il dépassait le cadre du travail scolaire, et même celui des mots, nous étions confronté à la réalité et à des personnes réelles. J'ai ainsi pu découvrir lors de mes recherches la vie de Georges Cogniot et croiser le destin de monsieur Vigny, résistant et survivant des camps de la Mort : ce travail a totalement changé ma perception de la Seconde guerre mondiale, en montrant son côté noir, et pourtant si riche en expériences et témoignages parfois surprenants, souvent émouvants. Tous ces écrits ont ainsi largement dépassé le cadre de la Seconde, et resteront dans mon esprit encore longtemps.

4) D. l'année de seconde en français m'a fait découvrir des livres intéressants.

La classe de Seconde a été l'occasion pour moi de découvrir des livres parlant de sujet très différents, et tous ont été un plaisir à lire ou une mine d'information sur des périodes comme la Seconde guerre mondiale, des lieux comme l'Amérique ou des faits historiques.

5)

- j'aime surtout les BD (pour adultes et pour enfants)
- je lis beaucoup de magazines
- j'aime lire des romans policiers
- les romans sentimentaux me plaisent
- je ne lis que des romans contemporains
- j'aime lire des livres variés
- je lis des récits d'expériences vécues
- je ne consacre pas beaucoup de temps à la lecture
- je lis des textes de poésie
- je lis et relis des textes classiques.
- les romans historiques ont ma faveur
 - je lis surtout pour mes études ou mon travail.

Garçon ou fille ? : Garçon

Avec moi comme professeur de français en quelle année ? : En 2010-2011,
en classe de Seconde

Actuellement en classe de... : 1ère S1

Année de naissance : 1996

Réponse faite en combien de temps ? Une journée

Nathalie Sarraute (1900-1999), extrait de Enfance, 1983

I) À l'écoute du texte : lisez attentivement ce texte plusieurs fois. Au moins une fois à haute voix.

1) Quelles sont vos premières impressions, réactions, et peut-être difficultés ... ?

J'ai l'impression qu'elle ne dit pas tout ce qu'elle se rappelle vu tous les points de suspension

2) Certaines lignes vous « parlent »-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Non.

3) Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit en lisant ce texte ? Si oui, lesquelles ?

À quel endroit ?

Oui, par exemple j'imagine la scène où la narratrice décrit les personnages qui sont précipités haut de la falaise.

4) Vous rappelle-t-il un autre texte ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

Non.

5) Vous rappelle-t-il une autre oeuvre d'art (ou fragment d'oeuvre d'art) : film, photographie, musique, peinture ... ? Pourquoi ?

Oui, ça me rappelle la vidéo d'une chanson où un garçon s'évade une journée dans un univers fictif et retourne ensuite à la réalité (je ne me souviens plus du titre).

6) Fait-il ressurgir en vous un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, - mais vous n'êtes pas obligé-, préciser lequel et pourquoi).

Oui, on m'a déjà appelé quand j'étais plongé dans un livre même si ce n'était pas aussi puissant que le texte, où elle est vraiment impliquée dans l'histoire.

7) Si vous deviez le résumer en un mot, quel mot choisiriez-vous ? Pourquoi ?

Féerie, pour décrire l'univers dans lequel elle s'est plongée.

II) Vers l'interprétation : relisez le texte.

8) Comment pourriez-vous le présenter en quelques mots à l'intention des autres, de quoi s'agit-il ?

C'est l'histoire de Nabacha, une jeune fille de 11 ans, qui va vivre dans un univers féérique où tout est parfait pendant quelques heures, grâce à un livre.

9) Quelles ont été, à votre avis, les intentions de Nathalie Sarraute, dans cet extrait de son autobiographie ? Qu'a-t-elle voulu montrer, exprimer, suggérer, partager, décrire, retranscrire, revivre... ? (choisissez les termes qui vous conviennent le mieux, et proposez au moins deux réponses) Elle a voulu partager avec le lecteur un souvenir important par elle et précis parce qu'elle se souvient de beaucoup de détails.

Elle a aussi voulu montrer qu'on peut vivre dans un autre monde juste avec un livre.

10) Avez-vous remarqué quelque chose de particulier quant à son écriture ? Certains procédés vous ont-ils frappé(e) ? Comment pourriez-vous les interpréter ?

Oui, elle a mis beaucoup de point de suspension. On pourrait penser que c'est par manque de mots, donc d'une difficulté de souvenir, ou alors le contraire, elle ne raconte peut-être pas tout.

I) À l'écoute du texte : lisez attentivement ce texte plusieurs fois. Au moins une fois à haute voix.

1) Quelles sont vos premières impressions, réactions, et peut-être difficultés ... ?

Je suis étonnée de voir à quel point on peut être plongé dans un livre à en oublier le réel.

2) Certaines lignes vous « parlent »-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Oui, 26 et 27 quand elle énumère et qu'elle décrit les personnages du livre, sans lire le livre on peut se faire une idée de ces personnages.

3) Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit en lisant ce texte ? Si oui, lesquelles ?

À quel endroit ? Oui, pendant la description, lors des actions aussi, et son visage lorsque son amie la sors de son livre.

4) Vous rappelle-t-il un autre texte ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

Non.

5) Vous rappelle-t-il une autre oeuvre d'art (ou fragment d'oeuvre d'art) : film, photographie, musique, peinture ... ? Pourquoi ?

Oui, une musique, il m'arrive la même chose, j'aime tellement la musique que quand elle se finit je voudrais encore l'écouter.

6) Fait-il ressurgir en vous un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, - mais vous n'êtes pas obligés-, préciser lequel et pourquoi).

7) Si vous deviez le résumer en un mot, quel mot choisiriez-vous ? Pourquoi ?

perfection, car ce livre raconte tout ce qu'il y a de parfait et m'emène avec lui ds l'immaginaire.

II) Vers l'interprétation : relisez le texte.

8) Comment pourriez-vous le présenter en quelques mots à l'intention des autres, de quoi s'agit-il ?

Comme un livre qui m'aide de mes pensées et nous fait vivre les actions et m'sortir de l'ordinaire.

9) Quelles ont été, à votre avis, les intentions de Nathalie Sarraute, dans cet extrait de son autobiographie ? Qu'a-t-elle voulu montrer, exprimer, suggérer, partager, décrire, retranscrire, revivre... ? (choisissez les termes qui vous conviennent le mieux, et proposez au moins deux réponses)

Nathalie Sarraute nous fait partager la passion d'un livre, comment être plongé dans l'immaginaire.

10) Avez-vous remarqué quelque chose de particulier quant à son écriture ? Certains procédés vous ont-ils frappé(e) ? Comment pourriez-vous les interpréter ?

Oui, les points de suspensions, peut-être est-elle envahit par l'émotion ou je sais plus trop, mais le texte comporte énormément de points de suspension.

I) À l'écoute du texte : lisez attentivement ce texte plusieurs fois. Au moins une fois à haute voix.

1) Quelles sont vos premières impressions, réactions, et peut-être difficultés ... ? Mes premières impressions sont que cette fille Natacha est complètement absorbée par son roman, elle le vit. Au premier abord le texte est incompréhensible. C'est seulement à la deuxième lecture que l'en comprend.

2) Certaines lignes vous « parlent »-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Les lignes qui me parlent le plus sont celles où l'on trouve des accumulations : l. 4 "les mets par leur sens, leur aspect" ; l. 7 "la bonté, la beauté, la grâce ..." et des gradations : l. 3 "x"

3) Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit en lisant ce texte ? Si oui, lesquelles ?

À quel endroit ? En lisant les 1^{ères} lignes de ce texte je m'imagine Natacha allongée sur son lit en train de lire le livre.

En lisant les dernières lignes de ce livre je m'imagine Natacha en train de réviser pendant le dîner.

4) Vous rappelle-t-il un autre texte ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

Oui, il me rappelle L'Enfant de Jules Vallès car dans ces 2 textes les personnages principaux sont carrément absorbés par leur livre.

5) Vous rappelle-t-il une autre oeuvre d'art (ou fragment d'oeuvre d'art) : film, photographie, musique, peinture ... ? Pourquoi ?

Non ce texte ne me rappelle rien.

6) Fait-il ressurgir en vous un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, - mais vous n'êtes pas obligé-, préciser lequel et pourquoi). Oui, il me fait ressurgir à la période où je lisais la Nuit du Renard de Mary Higgins Clark car comme Natacha j'étais plongée dans ma lecture.

7) Si vous deviez le résumer en un mot, quel mot choisiriez-vous ? Pourquoi ?

Si je devais le résumer en un mot, je choiserais le "Bévarisme" car elle est tellement impliquée dans le livre qu'elle a l'impression d'y être.

II) Vers l'interprétation : relisez le texte.

8) Comment pourriez-vous le présenter en quelques mots à l'intention des autres, de quoi s'agit-il ? Pour le présenter en quelques mots je dirais que c'est l'histoire d'une jeune fille Natacha qui est impatiente d'ouvrir le livre ROCAMBOLE à l'endroit où elle avait été forcée d'abandonner. C'est un livre d'action. Elle se projette dans l'histoire qu'elle lit. Plus rien me compte autour d'elle tellement elle est plongée dans ROCAMBOLE.

9) Quelles ont été, à votre avis, les intentions de Nathalie Sarraute, dans cet extrait de son autobiographie ? Qu'a-t-elle voulu montrer, exprimer, suggérer, partager, décrire, retranscrire, revivre... ? (choisissez les termes qui vous conviennent le mieux, et proposez au moins deux réponses) Les intentions de Nathalie Sarraute dans cet extrait sont que ce livre l'a marquée, la enrichie. Ce qu'elle a voulu nous montrer, c'est qu'à la lecture de ce livre, elle est partie dans un autre monde.

Passionnée par la lecture de ce livre, rien me compte autour d'elle.

10) Avez-vous remarqué quelque chose de particulier quant à son écriture ? Certains procédés vous ont-ils frappé (e) ? Comment pourriez-vous les interpréter ?

Dans ce texte, j'ai remarqué que Nathalie Sarraute mettait souvent des points de suspension pour nous donner plus de suspens.

I) À l'écoute du texte : lisez attentivement ce texte plusieurs fois. Au moins une fois à haute voix.

1) Quelles sont vos premières impressions, réactions, et peut-être difficultés ... ?

Ce texte parle de deux monde différent, celui de Rocambole à l'air merveilleux et le notre à l'air ennuyé. Ce texte n'est pas très dure à lire et à comprendre mais j'ai du mal.

2) Certaines lignes vous « parlent »-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Les lignes que me parlent le plus sont celle où elle commence à lire le livre (l. 1 à 4) et celle où une amie à elle vient dîner et que son amie parle avec son père (l. 39 à 44) car j'imagine.

3) Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit en lisant ce texte ? Si oui, lesquelles ?

À quel endroit ? Plusieurs images me viennent à l'esprit notamment quand elle ouvre son livre (l. 1 à 4) et aussi la scène quand Natacha (son amie) et son père parle entre eux (l. 39 à 44).

4) Vous rappelle-t-il un autre texte ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

Non, il ne me rappelle pas de texte.

5) Vous rappelle-t-il une autre oeuvre d'art (ou fragment d'oeuvre d'art) : film, photographie, musique, peinture ... ? Pourquoi ?

Oui, ça me fait rappeler un film où il y a un monde merveilleux car il y a des héros qui ont aussi la vie saure et d'autres qui ne s'en sortent pas.

6) Fait-il ressurgir en vous un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, - mais vous n'êtes pas obligés, préciser lequel et pourquoi).

Non, ça ne me fait pas ressurgir de souvenir personnel.

7) Si vous deviez le résumer en un mot, quel mot choisiriez-vous ? Pourquoi ?

Si je devais choisir un mot pour résumer ça serait

II) Vers l'interprétation : relisez le texte.

8) Comment pourriez-vous le présenter en quelques mots à l'intention des autres, de quoi s'agit-il ? C'est une jeune fille qui lie un livre et qui est captivée par le texte. Elle s'y croit comme si elle était dedans et elle compare notre monde à celui du texte.

9) Quelles ont été, à votre avis, les intentions de Nathalie Sarraute, dans cet extrait de son autobiographie ? Qu'a-t-elle voulu montrer, exprimer, suggérer, partager, décrire, retranscrire, revivre... ? (choisissez les termes qui vous conviennent le mieux, et proposez au moins deux réponses) Je pense qu'elle a voulu exprimer ce qu'elle ressent par rapport au livre, et aussi décrire ce qu'elle imagine du texte.

10) Avez-vous remarqué quelque chose de particulier quant à son écriture ? Certains procédés vous ont-ils frappé(e) ? Comment pourriez-vous les interpréter ?

Je trouve qu'elle met souvent des points de suspension dans le texte car je pense qu'elle ne trouve plus ses mots pour s'exprimer.

Annexe II Autobiographies de lecteurs, Identification par l'enseignant de la situation de chaque élève face à la lecture

Dans ces tableaux, nous essayons de montrer comment un enseignant en début de seconde peut analyser la situation de chaque élève face à la lecture, en l'occurrence à partir de la rédaction d'une « autobiographie de lecteur », et par le biais des interrogations présentées dans le chapitre I de la deuxième partie : question de l'*habitus*, question de l'*identité de lecteur* (lecture avènement/lectures événements/ corpus cité), question de la *disponibilité au dépaysement* (dans son lien avec le métadiscours sur les lectures). Nous adoptons dans nos commentaires une posture d'enseignante, confrontée à 34 parcours singuliers, dans une classe ordinaire. Cette analyse a été menée au début de l'année scolaire 2012. Les autobiographies de lecteurs évoquées correspondent à celles qui ont été analysées dans le chapitre I de la deuxième partie. Nous présentons les titres cités par chaque élève, selon l'ordre dans lequel ils apparaissent dans son écrit. Nous précisons le nom des auteurs seulement quand l'élève le fait. Pour certains élèves, nous évoquons la première lecture cursive.

Clarisse	Prendre appui sur cette élève pour présenter des titres à la classe.
Rapport d'ensemble à la lecture	Rapport heureux, personnalité de lectrice affirmée, nombreux termes évaluatifs et affectifs.
Habitus	Oui surtout scolaire. Rupture en 6 ^{ème} puis reprise. Année de 4 ^{ème} décisive : « un professeur plein de ressources ». Rôle de l'école qui fait découvrir « diverses variétés de lecture ».
Lecture avènement	Mangas
Lectures événements	<i>Fahrenheit 451</i> <i>Vilaine</i> , C. Bricoe « ce livre m'a bouleversée »
Discours métatextuel sur les lectures	Oui
Disponibilité au dépaysement	Oui « Ce livre je l'ai recommandé à tout mon entourage susceptible d'avoir des ressentis » Alternance classiques /œuvres pour la jeunesse.
Corpus cité	Mangas : <i>Othello</i> <i>La Lettre déchirée</i> , Ella Balaret <i>L'Odyssée</i> , Homère <i>Nefertiti, reine d'Egypte</i> , Viviane Koenig <i>La Sixième</i> , S Morgenstern <i>Poïl de carotte</i> , J Renard <i>Mathilda/ Coup de gigot</i> , Roald Dahl <i>Fahrenheit 451</i> <i>Les Fourberies de Scapin</i> <i>Petits crimes et sacs à main</i> , Dorothy Howell <i>Le Horla</i> , Maupassant <i>Complot à Versailles</i> , Annie Jay <i>Arsène Lupin</i> <i>Le Journal d'Anne Franck</i> <i>Le K</i> , Buzzati <i>Le Veston ensorcelé</i> <i>Prada et préjugés</i> Mandy Hubbard <i>For Ever</i> M. Higgins Clark <i>Paroles de Poilus</i> <i>Le Singe de Buffon</i> <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> <i>Un Cœur simple</i> <i>Le Livre de ma mère</i> <i>Antigone</i>

LC 1	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Écrit très précis, plein d'émotions, très tourné vers autrui.</i>
------	--

Aubin	L'encourager à sortir de son monde pour se tourner vers autrui. Des lectures vécues sur le mode participatif. Lectures miroirs de soi. Pas d'auto-analyse. Force de l'émotion. Pas d'histoire de soi : temps suspendu ?
Rapport d'ensemble à la lecture	« Je n'ai pas beaucoup lu dans ma vie » = contredit par la suite : des milliers de pages.
Habitus	Familial, incitation parents
Lecture avènement	<i>La Cabane magique</i>
Lectures événements	<i>Les Dix petits nègres</i> , A. Christie « J'ai tellement adoré le livre que je l'ai lu plusieurs fois » et tous ceux cités dans le corpus
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>La Cabane magique</i> , M. P. Osborne. <i>Les Dix Petits nègres</i> , A. Christie <i>Les Piliers de la terre</i> , Ken Follett <i>Le Seigneur des Anneaux</i> , Tolkien <i>Les Harry Potter</i> , J. K. Rowling <i>La Victoire de la grande armée</i> , V. G. d'Estaing

Jules	Pas un grand lecteur, mais sait identifier ses goûts et présenter un avis personnel tourné vers autrui. Capable de décrire ses sentiments Liste.
Rapport d'ensemble à la lecture	« La lecture n'est pas une grande passion pour moi »
Habitus	Oui. Famille (père)/ école. CE2. Affirme nettement ses goûts.
Lecture avènement	<i>La Guerre des Mondes</i> , G. Wells
Lectures événements	<i>Voyage au centre de la terre</i> <i>L'Odyssée</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Oui
Disponibilité au dépaysement	Oui. « Je pense que la lecture de romans enrichit nos idées, nos discussions et peut même nous aider à développer notre écriture littéraire ».
Corpus cité	<i>La Guerre des Mondes</i> <i>Voyage au centre de la terre</i> , J. Verne <i>L'Odyssée</i> , Homère <i>Complot à Versailles</i> , A. Jay
LC n°1	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Texte détaillé, nombreuses marques de lecture subjective. Des émotions justifiées par des arguments. Très tourné vers autrui : explique, argumente.</i>

Mélina	Elève qu'il faut aider à trouver une lecture événement. Disponibilité qui n'est pas satisfaite. De déception en déception.
Rapport d'ensemble à la lecture	« Je n'ai jamais aimé lire depuis que je suis toute petite »
Habitus	Oui, mais très limité.
Lecture avènement	Oui « J'ai pleuré une fois pour un livre que je devais lire pour l'école quand j'avais 8 ans, il parlait d'un

	goéland qui était tombé dans le mazout d'un bateau qui s'était versé dans la mer. Un petit garçon l'avait recueilli mais n'avait pas réussi à le sauver. S'il devait y avoir un livre qui m'a beaucoup marquée, ce serait lui sans hésitation »
Lectures événements	Non. Plus lectures passe-temps. « Je n'ai pas encore trouvé le type de livre qui me plairait »
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non.
Corpus cité	Bandes dessinées. <i>Lou</i> , Julien Neel <i>Les Sisters</i> , Cazanove et William <i>Cent Portes secrètes</i> Colin Thompson <i>Oska Pollock</i> , A. Plichota <i>Filles de Lune</i> , Naïla Brume.

Stéphanie	Lecture miroir de soi, très participative. Aucune lecture scolaire entraînant une étude. Affirme ses goûts (fantastique..)
Rapport d'ensemble à la lecture	« Je ne pense pas être une grande lectrice » en fait lit énormément de littérature pour la jeunesse.
Habitus	Oui, forte incitation familiale, abonnement, rallye-lecture au collège
Lecture avènement	A 7 ans « Shetie veut gagner »
Lectures événements	Le Roman d'une princesse <i>Stone heart</i> , C. Fletcher
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>La Plus Belle Fille du monde</i> <i>D'or que Landes</i> <i>Le Tueur à la cravate</i> <i>Peine maximale</i> <i>Le Roman d'une princesse</i> , Meg Cabot <i>Stone heart</i> <i>Les Vampires de Manhattan</i> , M. de la Cruz. <i>Narnia</i> , C. S. Lewis <i>Da Vinci code</i> , D. Brown <i>Déception Point</i> , Dan Brown.
LC n°1	<i>Bél Ami</i> <i>S'abrite derrière un résumé. Peu de notations subjectives. A choisi un livre éloigné de ses goûts habituels. Amorce d'une disponibilité au dépaysement ?</i>

Victorien	Habitus familial non relayé par le collège. Manque de lectures événements. Aider cet élève à bien choisir sa lecture cursive.
Relation d'ensemble à la lecture	Une relation positive qui se défait.
Habitus	Oui. Famille. Lectures maternelles. Contes. Souvenir du premier mot déchiffré. Importance du CP. Abonnement « J'aime lire ». Rupture en 5 ^{ème} : lecture = obligation « Et depuis, je n'aime plus lire de romans »
Lecture avènement	Oui
Lectures événements	Une des pires lectures : <i>Papi est un fantôme</i> lors de la mort de son grand-père : « Je l'ai très mal pris et en le lisant, des larmes tombaient abondamment ». Aucune LE au collège

Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Oui, par le goût pour l'Histoire et la politique Curiosité sans doute encouragée par la famille.
Corpus cité	Les Contes de Perrault <i>J'aime Lire</i> <i>Papi est un fantôme</i> Tous les journaux... <i>À feu et à sang : Carnets secrets d'une présidentielle de tous les dangers</i> , R. Bachelot.

Marco	Affirme ses goûts, cite sans les détailler de nombreuses lectures personnelles et scolaires. Manque de LE au collège.
Rapport d'ensemble à la lecture	En déclin.
Habitus	Forte incitation familiale, grands-parents, présence des livres dans vie quotidienne. Beaucoup d'émotions liées aux souvenirs des livres de l'enfance. Très grand rôle de la 6 ^{ème} .
Lecture avènement	Oui
Lectures événements	Peut-être en 6 ^{ème} mais rien ensuite. <i>L'Auberge du bon chien jaune</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Babar</i> <i>Petit ours brun</i> <i>Le Petit Chaperon rouge</i> <i>Les Indiens au paradis.</i> <i>L'Auberge du bon chien jaune.</i> <i>Le Médecin malgré lui</i> <i>Les Mangas « One piece »</i> Magazines Bandes dessinées (<i>Stars wars / Tintin</i>) <i>Contes</i> <i>Les Lettres de Madame de Sévigné.</i> <i>Le Rêve de Sam</i> <i>Paroles de Poilus</i> <i>Taille 42</i> <i>Où est Sam ?</i> <i>Des Souris et des hommes</i> <i>Cyrano de Bergerac.</i>
	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Écrit très court, n'a pas aimé la lecture, s'efface.</i>

Antony	Retrouver des lectures événements, raviver émotions de l'enfance.
Rapport d'ensemble à la lecture	Beaux souvenirs d'enfance : « Je crois que petit ce que j'aimais surtout c'était ce moment de partage avec ma mère », un moment de complicité »/Rupture au collège / « J'aime bien sentir l'odeur d'un livre mais je ne peux pas vous expliquer pourquoi »
Habitus	Grand rôle joué par les lectures maternelles.
Lecture avènement	<i>Les 101 Dalmatiens</i>
Lectures événements	<i>L'Enfant océan</i> à l'école primaire. Aucune LE au collège.
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non. Évoque une sociabilité que ne favorise pas la lecture.
Corpus cité	<i>Les 101 Dalmatiens, les Aristochats</i>

	<p>Bandes dessinées <i>Boule et Bill</i> <i>Tom Tom et Nana</i> <i>L'Ours brun</i> <i>Picsou, Mickey</i> <i>Nina, La petite fille du Groenland</i>, J. Riel <i>L'Enfant océan</i>, J C Mourlevat <i>Le Club des cinq</i> <i>Fantômette</i> <i>Le Tour du Monde en 80 jours</i></p>
LC 1	<p><i>L'Attrape cœur</i> <i>Devoir court. S'abrite derrière un résumé.</i></p>

Sylvie	<p>Corpus assez ouvert. Des lectures événements. Ouverture à l'altérité. Présenter un livre à la classe. Aider cette élève à affirmer ses goûts et à prendre sa place de lectrice.</p>
Rapport d'ensemble à la lecture	Assez bon, curiosité.
Habitus	Habitus familial quasi absent de cet écrit. Habitus scolaire. Rôle du collègue.
Lecture avènement	<i>J'ai rêvé que</i>
Lectures événements	<i>Le Tueur à la cravate</i> , M. A. Murail. <i>Twilight</i> « les quatre livres que j'ai dévorés (...) m'ont profondément touchée, émue, et parfois je voulais être à la place de l'héroïne ».
Disponibilité au dépaysement	Oui « les livres incontournables des grands auteurs français (...) que j'ai pu partager avec ma famille et quelques amies »
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Corpus cité	<p><i>J'ai rêvé que</i> <i>Matou miteux</i> <i>Tom Tom et Nana</i> <i>Astérix et Obélix</i> <i>Le tueur à la cravate</i>, M. A. Murail <i>L'Africain</i>, Le Clézio <i>Twilight</i>, S. Meyer <i>L'Avare</i> <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> <i>L'Ecole des Femmes</i>, Molière <i>Le Château de ma mère</i>, <i>La Gloire de mon père</i>, Marcel Pagnol <i>Paroles de poilus</i> <i>Antigone</i>, Anouilh <i>D'or que Landes</i>, Denis Bretin <i>Le dernier jour d'un condamné</i>, Victor Hugo.</p>

Elie	<p>Manque de lectures événements. Captivé par l'Histoire. Rapport assez distant à la lecture : « la lecture est plus pour moi une source de connaissances ».</p>
Rapport d'ensemble à la lecture	« Je ne peux pas dire que je sois un grand lecteur »
Habitus	Oui.
Lecture avènement	<p><i>Les Drôles de Petites Bêtes</i> « J'éprouvais beaucoup de satisfaction à être capable de déchiffrer ces histoires tout seul »</p>

Lecture événement	Non « Mon livre idéal serait un roman historique avec de l'action et de l'émotion mais qui aurait des images pour concrétiser les personnages ».
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Possible, par le biais de livres ancrés dans l'Histoire.
Corpus cité	<i>Les drôles de petites bêtes</i> <i>Bandes dessinées</i> , Titeuf, Cédric <i>Mangas</i> : Dragon Ball <i>Harry Potter</i> <i>Cherub</i> <i>Gilgamesh, le premier roi du monde</i> , J. Cassabois. <i>L'Africain</i> , Le Clézio. <i>L'Avare, Le Malade imaginaire</i> , Molière <i>Louison et monsieur Molière</i> <i>Lettres aux poilus (sic)</i> <i>Ça m'intéresse Histoire</i> <i>Comprendre l'Histoire</i> <i>Le magazine officiel de la console</i> Marc Lévy, Guillaume Musso
LC n°1	<i>Bel Ami</i> <i>Écrit très court, un résumé, s'absente de son devoir</i>

Flora	Aider cette élève à trouver des lectures événements.
Rapport d'ensemble à la lecture	Affirme ses goûts, classement « livres imposés, lecture pénible » et « mon type de lecture »
Habitus	Oui, rapport concret au livre. Abonnement « j'aime lire » Primaire : « à cette époque-là, j'aimais beaucoup lire » Collège : rupture « ce n'était plus un plaisir pour moi de lire ». « Cette lecture imposée m'a en quelque sorte dégoûtée, j'ai donc lu de moins en moins ».
Lecture avènement	« J'aime lire »
Lecture événement	<i>Journal d'une princesse</i> . Rêve d'une lecture miroir : « Dans l'idéal, il faut que ça se passe dans notre époque, que l'héroïne principale me corresponde » « des émotions »
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Journal d'une princesse</i> , Meg Cabot. « Quelques BD »
LC n1	<i>La Jeune Fille à la perle</i> <i>Enthousiaste. Nombreuses émotions.</i> <i>Très heureuse de trouver une lecture événement</i> « Ce livre est vraiment magnifique à lire, je le conseillerais à plein de gens (...) Merci Grand-mère de m'avoir conseillé ce livre, il m'a réconciliée avec la lecture »

Marina	Rapport très lointain et distant à la lecture ; Consolider le rapport concret au livre. Trouver des lectures événements. Intérêt pour l'Histoire.
Rapport d'ensemble à la lecture	Très limité.
Habitus	Non ?
Lecture avènement	Non évoquée.

Lectures événements	Oui <i>Voyage à Pitchipoi</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Sur <i>Voyage à Pitchipoi</i> , oui
Disponibilité au dépaysement	Peut-être par le biais de l'Histoire, livre idéal = émotion et savoir historique
Corpus cité	<i>Voyage à Pitchipoi</i> , Jean-Claude Mosconi. <i>Journal</i> , Anne Franck

Elisa	Curiosité, goûts affirmés. Ne développe pas ses idées.
Rapport d'ensemble à la lecture	Heureux. Curiosité.
Habitus	Oui/ « J'aime lire » Rôle du frère, de la mère « folle de lecture ».
Lecture avènement	<i>Quel bazar chez Zoé</i> , Dominique Falsa
Lectures événements	<i>La Fille de papier</i> , G Musso <i>4 filles et un jean</i> , A. Brashares
Discours métatextuel sur les lectures	Une ébauche
Disponibilité au dépaysement	Oui. « Toute lecture est bonne à prendre et peut être enrichissante ».
Corpus cité	<i>Quel bazar chez Zoé</i> <i>Boule et Bill</i> <i>Comme Blanche-Neige et aux contes</i> <i>La Venus d'Ille</i> <i>Contes et nouvelles</i> , Maupassant <i>Vendredi ou la Vie sauvage</i> Michel Tournier <i>Des Souris et des hommes</i> , Steinbeck <i>Antigone</i> , Jean Anouilh <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> , V. Hugo <i>La Fille de papier</i> , G. Musso <i>Oh boy !</i> Marie-Aude Murail <i>Oscar et la dame rose</i> <i>Elle s'appelait Sarah</i> , T. de Rosnay <i>Où on va Papa ?</i> J.- L. Fournier <i>4 filles et un jean</i> Ann Brashares <i>Harry Potter</i> , J.K. Rowling

Marion	Des lectures heureuses et marquantes. Prête au dépaysement. Beaucoup de curiosité.
Rapport d'ensemble à la lecture	« pas toujours idyllique mais pas non plus catastrophique »
Habitus	Oui, livres lus « ces moments paraissent magiques et hors du temps ». Rôle des lectures maternelles. Rupture école primaire. Entrée au collège : « une envie irrésistible de lire me vint ».
Lecture avènement	Non citée.
Lectures événements	<i>Twilight</i> « j'ai appris à aimer la lecture » <i>Pastel fauve</i> , C. Bramly : « une révélation » <i>Le Journal d'un vampire</i> <i>On ne badine pas avec l'amour</i> , Musset
Disponibilité au dépaysement	En cours
Corpus cité	<i>Twilight</i> <i>Pastel fauve</i> , C. Bramly <i>Le Journal d'un vampire</i> <i>On ne badine pas avec l'amour</i> , Musset

Alexis	Aider cet élève à trouver des lectures évènements.
Rapport d'ensemble à la lecture	Difficile
Habitus	Non évoqué
Lecture avènement	<i>Astérix et Obélix</i> <i>Le Bus magique</i> <i>La cabane magique</i>
Lectures évènements	Les <i>Mangas</i> « Il n'y a que dans les <i>Mangas</i> que j'arrive à m'épanouir, et ce sont les seuls livres que je pourrais lire et relire toute une nuit sans m'arrêter ».
Discours métatextuel sur les livres	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Antigone</i> , Anouilh <i>La Peau de chagrin</i> <i>Les Mangas</i> <i>Astérix et Obélix</i> <i>Les Messagers de Gaïa</i> , F. d'Anterny
LC 1	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Écrit très condensé resserré sur lui-même, s'abrite derrière un résumé, évoque des émotions sans les expliquer « ce livre est une belle leçon de vie je trouve. C'est beaucoup d'émotions. Tout en suivant son parcours on arrive à ressentir des émotions ». Très grandes difficultés à développer ses idées.</i>

Lou	Difficultés avouées, pas de genre littéraire de prédilection, pas de description du lien aux livres : doit exprimer retentissements de la lecture sur soi. Prendre sa place, identifier ses goûts.
Rapport d'ensemble à la lecture	« Je n'ai jamais vraiment aimé lire »
Habitus	Oui. Lien avec les deux grands-pères. Rupture : après leur mort « j'ai cessé de lire par plaisir ». Rôle de la mère. Rôle du maître, au CM2
Lecture avènement	<i>Martine à l'école</i> (lu au Grand-père)
Lectures évènements	<i>La Rivière à l'Envers</i> « le premier livre que je devais lire à la base sous la contrainte est devenu un plaisir » Rien au collège
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non.
Corpus cité	<i>Martine à l'École</i> <i>La Rivière à l'Envers</i> <i>Les Orangers de Versailles</i> <i>Dracula</i> <i>No et Moi</i>
LC 1	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Écrit très condensé. Pas de scène de lecture. Livre très apprécié mais n'explique pas retentissements de la lecture sur elle.</i>

Jean	En train de perdre goût pour la lecture. L'aider à retrouver des lectures évènements.
Rapport d'ensemble à la lecture	
Habitus	Oui

	Rupture au collège «Je ne trouve plus de livres très intéressants »
Lecture avènement	
Lectures événements	<i>Harry Potter</i> <i>Percy Jackson</i> <i>Cherub</i> <i>Alex Rider</i> <i>Largo Winch</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Harry Potter</i> <i>Percy Jackson</i> <i>Cherub</i> <i>Alex Rider</i> <i>Largo Winch</i>
LC 1	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Eloge du roman. Evocation précise de certaines scènes et des émotions ressenties. Amorce d'une réflexion personnelle en prise avec émotion. Discours très tourné vers autrui. Semble satisfait d'avoir bien choisi sa LC. Retrouvailles avec des émotions enfouies ?</i>

Caroline	Prendre appui sur cette élève.
Rapport d'ensemble à la lecture	Dans l'ensemble assez heureux, des références très variées.
Habitus	Oui. Rallye-lecture en primaire. Rôle de la mère.
Lecture avènement	<i>Le Roi Lion.</i>
Lectures événements	<i>Les Dieux s'amuse</i> , Denis Lindon <i>Moi, Delphine, 13 ans</i> <i>Chronique de la fin du monde</i> « il m'a juste scotchée », « c'est la première fois que je lisais un livre avec autant de plaisir ».
Discours métatextuel sur les lectures	Oui, raconte, résume, argumente.
Disponibilité au dépaysement	Oui. « <i>La Croix des Pauvres</i> de Pierre Davy que je n'ai pas spécialement aimé mais que j'ai trouvé très intéressant et enrichissant vis à vis des pèlerins de l'époque ».
Corpus cité	<i>Les Disney</i> <i>Harry Potter</i> <i>Les Dieux s'amuse</i> , Denis Lindon <i>Boule de Suif</i> <i>Moi, Delphine, 13 ans</i> , Brigitte Peskine <i>La Croix des Pauvres</i> , Pierre Davy <i>Les Misérables</i> , Victor Hugo. <i>La Citadelle du Vertige</i> , Alain Grousset. <i>Le Journal d'Anne Franck</i> . <i>Les Désastreuses Aventures des Orphelins Baudelaire</i> . <i>Chronique de la fin du monde</i> , Susan Beth Pfeffer.
LC 1	<i>L'Attrape-cœurs</i> discours précis, émotions, tournée vers autrui

Charlie	Aider cet élève à prendre sa place, à exprimer ses goûts. Des lectures événements intenses qu'il ne décrit
---------	--

	pas.
Rapport d'ensemble à la lecture	Assez bon
Habitus	N'évoque pas du tout l'école primaire. Des passeurs : la grand-mère
Lecture avènement	Non mentionnée.
Lecture événement	<i>Lumina</i> , Dan Alpac (donné par le professeur de 6 ^{ème}) <i>Détective du temps</i> , <i>le secret de Toutankhamon</i> , Fabian Lenk. <i>Cherub</i> « ce sont les meilleurs livres qu'il m'est arrivé de lire »
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Lumina</i> <i>Détective du temps...</i> <i>Le Trésor d'Hor Hoteb</i> , Kafia Sabet <i>C'est la jungle</i> , Hubert Ben Kemoun <i>20 000 lieues sous les mers</i> , Jules Verne <i>Complot à Versailles</i> , Annie Jay. <i>Cherub</i> , Robert Muchamore. <i>De Sacha à Macha</i> , Rachel Hausfateur-Douieb, Yaël Hassan <i>Les 10 nouvelles fantastiques de l'Antiquité à nos jours</i> , Alain Grousset. <i>Le Bal</i> , Irène Nemirovsky <i>Une Jeunesse au temps de la Shoah</i> (S. Veil) <i>Be safe</i> , X. L. Petit <i>L'Ami retrouvé</i> , F. Uhlman <i>Matin brun</i> , F. Pavloff. <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> , V Hugo. <i>Antigone</i> , Anouilh.
LC 1	<i>L'Attrape cœurs</i> <i>Roman bien connu, difficultés à décrire retentissements de la lecture sur lui. Tendances à s'abriter derrière un résumé.</i> <i>Ouverture à l'altérité :</i> « J'espère que cela t'aura donné envie de le lire et qu'il te fera aimer la lecture des classiques. Tu découvriras, si tu le lis, qu'il y a aussi de l'humour dans ces livres »

Eliette	Prendre appui sur cette élève. Déclat des lectures évènements de 4 ^{ème} .
Rapport d'ensemble à la lecture	« Je n'aime pas lire en général »
Habitus	Père offre des bandes dessinées. Professeur de 4 ^{ème} « c'est lors de cette année que j'ai commencé à aimer lire ».
Lecture avènement	Bandes dessinées.
Lectures événements	<i>Harry Potter</i> , J.K. Rowling <i>Sobibor</i> , Jean Molla. <i>Dico des Filles</i> (lecture cachée).
Discours métatextuel sur les lectures	Oui.
Disponibilité au dépaysement	Oui. « J'arrive aussi à trouver mon bonheur dans <i>Boule de Suif</i> qui est assez drôle à mon goût » « Au fait, <i>Sobibor</i> je le recommande vraiment, même aux personnes qui n'aiment pas lire ».
Corpus cité	<i>Titeuf</i> <i>Le Minotaure</i> , Nathaniel Hawthorne <i>Le Horla</i> , Maupassant <i>Pierrot</i> , G. de Maupassant.

	<p><i>Le dernier jour d'un condamné</i> <i>Boule de Suif</i> de Guy de Maupassant <i>Sobibor</i> <i>Un secret</i> <i>Le Dico des filles</i> (Dominique Alice Rouyer)</p>
	<p><i>L'Attrape cœurs</i> <i>Lecture très participative, résumé et des émotions, très tournée vers autrui « j'espère que je t'ai donné envie de le lire il est tellement émouvant, touchant et cette histoire est racontée un peu avec notre langage ».</i></p>

Thaïs	Retrouver d'autres lectures événements.
Rapport d'ensemble à la lecture	Assez bon. Goût récent.
Habitus	Oui. Abonnement par la mère.
Lecture avènement	<i>Comment le chameau acquit sa bosse</i> , Rudyard Kipling
Lectures événements	<i>L'Histoire de la sorcière Camomille</i> <i>Journal de Stefan</i> , LJ Smith « c'est LE livre dont je ne peux me passer »
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Oui. <i>Claude Gueux</i> fut « très instructif »
Corpus cité	<p><i>Comment le chameau acquit sa bosse</i> <i>L'Histoire de la sorcière Camomille</i> <i>Claude Gueux</i>, V. Hugo. <i>Inconnu à cette adresse.</i> <i>Journal de Stefan</i> <i>L'Ecole des Femmes</i>, Molière <i>Pierre et Jean</i>, Maupassant <i>Phèdre</i>, Racine <i>Le Jeu de l'amour et du hasard</i>, Marivaux</p>
LC n°1	<p><i>L'Attrape-cœurs</i> <i>S'empare d'une signification du texte et construit son devoir dessus. Affinités entre sœur et frère, qu'elle identifie à son amour pour son frère (décédé ?). Parle d'elle.</i></p>

Giovanni.	Retrouver une certaine familiarité avec les livres. Trouver une lecture événement.
Rapport d'ensemble à la lecture	Très difficile « tout ce qui est roman ou autre ne m'intéresse pas du tout ».
Habitus	Rôle de la mère. Cadeau de la mère : <i>Harry Potter</i> .
Lecture avènement	Non mentionnée
Lectures événements	« Mon premier livre se nomme <i>Les Fourberies de Scapin</i> » « comique et magique » <i>Harry Potter</i> ? Livre ou film ?
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Les Fourberies de Scapin</i> <i>Harry Potter</i> .

Karim	Prendre contact avec le livre, trouver des lectures événements.
Rapport d'ensemble à la lecture	Sans doute difficile
Habitus	?

Lecture avènement	<i>Mon Ami Frédéric</i> , H. P. Richter
Lectures événements	Idem
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>Mon Ami Frédéric</i>

Mélina.	Aider cette élève à prendre conscience des retentissements des lectures sur elle.
Rapport d'ensemble à la lecture	Très limité.
Habitus	Non mentionné.
Lecture avènement	Non mentionnée.
Lectures événements	<i>Harry Potter</i> <i>Le journal d'un vampire</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Non.
Corpus cité	<i>La Rivière à l'envers</i> , J.C.Mourlevat <i>Cabot-Caboche</i> , Daniel Pennac <i>No et Moi</i> , Delphine de Vigan. <i>Les Dents de la Nuit</i> , S. Cohen Scall <i>Harry Potter</i> , JK Rowling <i>Le Journal d'un vampire</i> <i>Twilight</i>
LC 1	<i>Balzac et la petite tailleuse chinoise.</i> <i>Copie très courte. Aucune scène précise n'est évoquée.</i> <i>Circonstances des lectures non plus. Elève absente de son écrit.</i>

Paul	Prendre appui sur cet élève.
Rapport d'ensemble à la lecture	Assez bon « La lecture est un plaisir et devrait le rester ».
Habitus	Oui.
Lecture avènement	Bandes dessinées (<i>Astérix</i> , <i>Tintin</i> , <i>Gaston</i>)
Lectures événements	<i>Les Orphelins Baudelaire ?</i> <i>Cherub ?</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Non
Disponibilité au dépaysement	Oui
Corpus cité	<i>Bandes dessinées.</i> <i>L'Extraordinaire Voyage de Nils Anderson</i> <i>La Villa d'en face</i> <i>L'Oiseau de feu.</i> <i>Les Contes rouges du Chat perché</i> <i>Otto</i> <i>La Chèvre de Monsieur Seguin</i> <i>Croc-Blanc</i> <i>L'Appel de la Forêt</i> , Jack London <i>L'Oeil du loup</i> , Pennac <i>Mystère dans la Vallée</i> <i>Le Trésor d'Or Hotep</i> <i>Percy Jackson</i> <i>Meto</i> <i>Alex Rider</i> <i>Hunger Game</i>

	<i>Be safe</i> <i>Un Tirailleur en enfer</i> <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> <i>Une Jeunesse au temps de la Shoah (S. Veil)</i> <i>Antigone</i> <i>L'Ami retrouvé.</i>
--	--

Antoine	De nombreuses lectures évènements. Pas de prise en compte d'autrui.
Rapport d'ensemble à la lecture	Lecture participative intensive. « Mon livre idéal serait un livre où on trouve des enquêtes et où, en même temps, on est dans l'irréel, une histoire où l'on peut facilement s'identifier »
Habitus	Oui. Abonnement à <i>J'aime lire.</i>
Lecture avènement	<i>Franklin</i>
Lectures évènements	<i>Harry Potter</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Décrit ses goûts mais ne se tourne pas vers autrui.
Disponibilité au dépaysement	Non
Corpus cité	<i>La Cabane magique</i> <i>Harry Potter</i> Mary Higgins Clark <i>Eragon</i> de Christopher Pasolini <i>20000 lieues sous les mers</i> <i>Cherub</i>
1 ^{ère} LC	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Ecrit très rapide. Scène de lecture relativement précise.</i> <i>Aucun épisode évoqué précisément. « J'ai adoré ce roman, car il m'a touché, je l'ai trouvé super accessible ». Evoque des émotions sans entrer dans le détail. Autrui oublié. Livre lu ? Pas sûr. Ou alors, lecture boulimique, sans recul..</i>

Juliette	Aider cette élève à trouver des lectures évènements.
Rapport d'ensemble à la lecture	Assez bon.
Habitus	Oui.
Lecture avènement	<i>Les Aristochats, Le Roi Lion.</i>
Lectures évènements	<i>Sindbad le marin,</i> <i>Qui a enlevé Tania ? CM2.</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Oui.
Disponibilité au dépaysement	Oui. « Je n'ai pas fini mon parcours de lectrice, j'ai encore bien des choses à lire, mais pour l'instant, je n'ai rien trouvé. Alors j'attends de trouver mon livre idéal ! »
Corpus cité	<i>Les Aristochats, Le Roi Lion</i> <i>Sindbad le marin</i> <i>Qui a enlevé Tania ?</i> <i>Le Chat qui s'en allait tout seul, Rudyard Kipling</i> <i>Le garçon en pyjama rayé, John Boyne</i> <i>Pierre et Jean, Maupassant</i> <i>Boule de Suif</i> <i>Le Malade imaginaire, Molière</i> <i>Le Médecin malgré lui</i> <i>Phèdre</i> <i>Art, Yasmina Reza</i> <i>L'Assassinat du Pont-Rouge, Charles Barbara</i>

	<i>Vendredi ou les Limbes du Pacifique</i> , Tournier. <i>Mangas</i> .
--	---

Léonie.	Présente 4 titres.
Rapport d'ensemble à la lecture	Semble venue tardivement à la lecture.
Habitus	Non mentionné.
Lecture avènement	Non mentionnée.
Lectures événements	<i>Inconnu à cette adresse</i> , Kressmann Taylor. <i>The oracle of dating</i> .
Discours métatextuel sur les lectures	Oui.
Disponibilité au dépaysement	Oui.
Corpus cité	<i>Inconnu à cette adresse</i> . <i>Paroles de Poilus</i> <i>Taille 42</i> . <i>The oracle of dating</i> <i>The oracle rebouids</i> .

Lise	Une lectrice passionnée qui s'intéresse à plusieurs univers littéraires.
Rapport d'ensemble à la lecture	Heureux.
Habitus	Oui. Rôle de la mère. Importance du CP et de la sixième. « J'ai toujours aimé lire »
Lecture avènement	<i>Les Petites bêtes</i> .
Lectures événements	<i>Harry Potter</i> <i>Twilight</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Oui
Disponibilité au dépaysement	Oui
Corpus cité	<i>Les petites bêtes</i> <i>Ne tirez pas sur l'Oiseau moqueur</i> <i>Joséphine de la Valette</i> , Anne-Sophie Silvestre <i>Harry Potter</i> <i>Twilight</i> <i>Les Colombes du roi soleil</i> <i>Genesis</i> , Bernard Beckett <i>Le Médecin malgré lui</i> , Molière <i>L'Écume des jours</i>
LC 1	<i>L'Attrape-cœurs</i> <i>Un écrit très détaillé, remémoration précise et subjective. Tournée vers autrui. « Si je devais conseiller une lecture à quelqu'un, je lui dirais que c'est une merveilleuse histoire d'adolescence, d'apprentissage de la vie. Ce que dit Holden est à examiner, et sa complicité avec sa sœur est à envier. C'est un livre idéal pour tout le monde, mais surtout pour les gens de mon âge, comme tu me l'avais dit. »</i>

Jacques	Aider cet élève à trouver des lectures événements.
Rapport d'ensemble à la lecture	Très difficile
Habitus	Non mentionné.
Lecture avènement	<i>L'Île du crâne</i>
Lecture événement	Aucune.
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non

Corpus cité	<i>L'Île du crâne.</i>
LC n°1	<i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> Semble avoir apprécié le roman mais se réfugie derrière un résumé. Ne cite pas les passages qui l'ont marqué. Eloge du roman : « ce livre permet de nourrir notre imagination ». S'engage à la fin du devoir « l'importance que donnent les jeunes aux livres est hallucinante et à la fois déroutante ; je ne risquerai pas ma vie pour des livres, ou encore moins sacrifierait un vêtement. Balzac veut nous montrer à quel point un livre est important, à quel point la tailleuse s'élève grâce à la culture que lui apportent les livres, grâce à la connaissance, le recul que lui apporte la culture. Balzac nous dit aussi que tout le monde a droit à la culture »

Juliette	Prendre appui sur cette élève.
Rapport d'ensemble à la lecture	Bon.
Habitus	Oui.
Lecture avènement	Les livres de la bibliothèque rose
Lectures événements	<i>Quitter son pays</i> , M. C. Helgerson Le <i>Journal</i> d'Anne Franck
Discours métatextuel sur les lectures	Oui
Disponibilité au dépaysement	Oui.
Corpus cité	<i>Quitter son pays</i> , M. C. Helgerson <i>La Citadelle du vertige</i> , Alain Grousset. Le <i>Journal</i> d'Anne Franck <i>Paroles de Poilus</i> <i>L'Africain</i> , Le Clezio. <i>Et après</i> , G. Musso
LC n°1	<i>L'Attrape-cœurs</i> Au-delà d'une simple remémoration. S'empare d'un aspect du texte qui l'a séduite et construit son devoir dessus : amour du héros pour sa jeune sœur, qu'elle compare à ce qu'elle-même éprouve pour sa propre sœur. Connaît bien le roman, mais n'a pas envie d'en parler : ce qui compte est ce qu'elle en a fait.

Mélanie	Aider cette élève à construire un discours sur ses lectures, à prendre sa place dans la communauté de lecteurs.
Rapport d'ensemble à la lecture	Difficile
Habitus	Non mentionné
Lecture avènement	Non mentionnée.
Lectures événements	<i>Mathilda</i> <i>Charlie et la Chocolaterie</i> <i>L'Île du crâne</i> <i>Le Bon Gros Géant</i> <i>Pagaïlle</i> <i>Devine qui vient dîner</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Non. Discours allusif.
Disponibilité au dépaysement	Non.
Corpus cité	<i>Mathilda</i> <i>Charlie et la Chocolaterie</i> <i>L'Île du crâne</i> <i>Le Bon Gros géant</i>

	<i>Pagaïlle</i> <i>Devine qui vient dîner</i> <i>La Farce du cuvier</i> <i>Inconnu à cette adresse</i> <i>Double meurtre à l'abbaye</i>
1 ^{ère} LC	<i>La Jeune Fille à la perle</i> : LE Difficulté à décrire cette lecture, expression ramassée sur elle-même. Nombreuses émotions non décrites.

Erwan	Elève très curieux et ouvert. Prendre appui sur lui.
Rapport d'ensemble à la lecture	Bon.
Habitus	Oui, rôle du grand-père, de la mère.
Lecture avènement	<i>La Cabane magique</i>
Lectures événements	<i>L'Homme qui plantait des arbres</i> <i>Harry Potter</i> <i>La Déchirure</i>
Discours métatextuel sur les lectures	Oui.
Disponibilité au dépaysement	Oui.
Corpus cité	<i>La Cabane magique</i> <i>L'Homme qui plantait des arbres</i> <i>Les dix-neuf Fables de Renard</i> <i>Les dix-neuf Fables du lion.</i> <i>Harry Potter.</i> <i>Les Enfants d'Athéna.</i> <i>Le Faucon maltais</i> <i>Le Roi Arthur</i> <i>La Déchirure</i> , Christopher Hudson <i>Titeuf</i> <i>Tintin</i> <i>L'Affaire Dominici</i> <i>L'Affaire Seznec</i> <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> , Victor Hugo. <i>Le Dernier Wagon</i> , Jean-François Chaigneau. <i>Je me suis évadé d'Auschwitz.</i>
LC n°1	<i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> <i>Raconte précisément le texte au risque d'oublier sa lecture personnelle, qui surgit à la fin. Très pédagogue.</i>

Hortense	Manque de lectures événements, en quête du livre idéal.
Rapport d'ensemble à la lecture	Moyen, des déceptions « ma relation à la lecture est une relation compliquée où j'ai souvent envie de déclarer forfait ».
Habitus	Oui, mais rupture nette au collège
Lecture avènement	<i>Martine</i>
Lectures événements	Non présentées comme telles
Discours métatextuel sur les lectures	Non.
Disponibilité au dépaysement	Non.
Corpus cité	<i>Martine.</i> <i>Encore une fois</i> <i>L'Oeil d'Horus</i> , Alain Surget <i>Métamorphoses d'Ovide</i> , F. Rachmunl <i>La Vengeance de la momie</i> , Evelyne Brisou-Pellen.

	<p> <i>Le Faucon déniché</i>, Jean Côme Naguès. <i>Le Médecin malgré lui</i>, <i>Le Malade imaginaire</i>, Molière. <i>Contes</i>, Perrault <i>Le Voyage de Monsieur Perrichon</i>, Eugène Labiche. <i>Le Portrait de Dorian Gray</i>, O. Wilde <i>Des Souris et des Hommes</i>, J. Steinbeck <i>Police mon Amour</i>, Flic, Bénédicte Desforges <i>Twilight</i>, Stéphanie Meyer <i>Harry Potter</i> <i>L'Enfance du soleil</i>, Anne-Marie Desplat-Duc. <i>Art Yasmina Reza</i> <i>Petit déjeuner chez Tiffany</i> <i>Phèdre</i> <i>Candide</i> <i>Rien ne s'oppose à la nuit</i>, D. de Vigan. </p>
	<p> <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i>. <i>Écrit enthousiaste, renaissance à la lecture.</i> « Je te remercie de m'avoir dit que ce livre m'aurait en quelque sorte rabibochée encore un peu avec la lecture » « Quand je pense à ce livre, j'ai l'image de la petite tailleuse s'en allant dans la colline qui s'impose à moi ». </p>

Annexes III Propos d'élèves, lecture subjective/lecture analytique

Dans ce sujet de dissertation portant sur la poésie, des élèves de 1^{ère} L sont invités, pendant l'année scolaire 2011-2012 à exprimer leur point de vue personnel. Leurs propos sont éclairants sur la tension qu'ils ressentent entre lecture subjective et lecture analytique.

Les 28 élèves cités ici évoquent l'importance que peut revêtir pour eux l'élucidation de références culturelles et historiques, d'un vocabulaire parfois hermétique. Ils soulignent le rôle de la passion du professeur qui peut attiser la curiosité et encourager telle ou telle lecture. Ils sont plusieurs à rendre grâce à l'école qui a su leur faire connaître tel ou tel poète.

Mais la lecture analytique est vécue comme un exercice pénible qui « décortique », abîme les émotions, éloigne de la lecture.

Les lycéens reprochent à la lecture analytique d'imposer des conclusions, qui sont parfois en contradiction avec les leurs, et finalement, les font douter de leur capacité à entendre les significations du texte. Ils lui reprochent également son caractère haché, détaillé.

Pensez-vous que pour découvrir et aimer la poésie, le lecteur ait besoin de recevoir une initiation ?

« Le lecteur n'est pas obligé de recevoir une formation. En effet, la poésie s'adresse directement au poète qui est en nous, sans passer par la culture » (Marie).

« Une initiation n'est pas obligatoire pour découvrir la poésie, car ce que l'on découvre avant tout, ce sont les pensées d'un homme, ses émotions, il s'agit de percevoir la beauté des mots et non d'en comprendre chaque sens. Ce que l'on ressent en explorant un poème vient du plus profond de nous-même et non d'une tentative d'explication. » (Flore).

« Lorsqu'un lecteur lit un poème pour la première fois, il peut tout à fait l'aimer sans forcément avoir reçu une initiation. Il peut tout simplement aimer la poésie pour ce qu'elle dit et ce qu'elle est. » (Marie-Caroline).

« Le fait de s'élancer seul vers cette poésie peut aussi permettre au lecteur d'interpréter et de comprendre les textes comme bon lui semble » (Alain) / « Le lecteur devient initiateur et une « spirale infinie » se forme » (Alain).

« Certains poèmes ne recèlent pas de message, ils ont été écrits pour être beaux, et c'est tout ; là encore l'initiateur va vouloir donner son point de vue et un texte parfaitement neutre va, après le discours de l'initiateur, pencher d'un côté de la balance et cela aura un effet négatif sur la façon dont l'initié voit le poème ». (Antoine).

« De mon point de vue, l'idée la plus importante contre l'initiation, si elle est trop poussée et trop martelée, l'initiation peut « dégoûter » complètement le lecteur de la poésie. En effet, le lecteur doit forger son point de vue mais s'il y est trop poussé, il peut ne plus aimer la poésie car cela lui rappellera son initiation qui dans ces moments-là peut être qualifiée de désastreuse et ainsi lui faire voir quelque chose de totalement inutile et sans beauté dans la poésie ». (Erwan).

« La poésie est une forme de littérature très mystérieuse qui demande de la réflexion et du cœur » (Max).

« Parfois, le plaisir de lire se trouve gâché par le point de vue à retenir. Par expérience personnelle, « Aube » de Rimbaud était pour moi un éloge de la nature. Après l'avoir étudié, on ne peut s'empêcher de penser à la version donnée par l'initiateur qui va faire de l'ombre aux premières impressions sur le texte, jusqu'au livre. Les *Illuminations* paraissent différentes. Il peut même y avoir conflit lorsque deux versions se croisent. » (Martin).

« Ne vaut-il mieux pas avoir une expérience personnelle plutôt qu'une initiation encadrée ? Pourquoi pas, le lecteur peut tout aussi bien faire son propre contexte et se contenter de ce qu'il comprend, il en va de même dans « Elle était déchaussée » de Victor Hugo paru dans *Les Contemplations* ; le lecteur se fera une vision de cette jeune fille et du passage. L'imagination va de pair avec les sentiments, pourquoi ressentir à travers un cours, des émotions qui ne sont pas nôtres ? » (Martin).

« Il y a alors un véritable échange entre l'enseignant et l'élève qui peuvent débattre de leurs goûts et de leurs pensées sur tel ou tel poème. « Le serpent qui danse » de Baudelaire, publié en 1857 dans *Les Fleurs du Mal*, est avec une amie, un poème que nous apprécions tout particulièrement. Nous en avons parlé longuement. C'est grâce à un professeur de français que je l'ai découvert, je l'ai ensuite conseillé à cette amie ». (Clémentine).

« Une lecture seule et sans formation est plus naturelle, plus intense et plus passionnée qu'une lecture et une étude choisie par un initiateur. Elle est voulue, elle est donc plus belle. Il y a ainsi plus de chances que cette lecture nous marque et nous apprécions davantage le recueil et le poème lus.

En effet, une lecture analytique « décortique » le poème de fond en comble, la beauté et le charme de ce poème ont été gâchés. Le mystère qui hante, normalement sur la poésie, a disparu. Il n'y a plus aucun plaisir à lire ce poème, qui, une fois son voile mystique envolé, n'a plus grand chose de magique aux yeux du lecteur, qui avant trouvait ce poème beau et mystérieux, avec un joli thème et rempli d'images qui le faisaient rêver. C'est le cas des « fenêtres » de Charles Baudelaire, un texte paru dans « le Spleen de Paris » qui a perdu son charme et son étrange mystère suite à sa lecture analytique » (Clémentine).

« Il faut donc apprendre à voler de ses propres ailes et lire nous-mêmes de la poésie (...). Par exemple, aimant le rock, j'ai découvert que Jim Morrison écrivait de la poésie. J'aime tout particulièrement « Je peux interrompre la course de la Terre » publié à titre posthume dans le recueil *Wilderness*. » (Clémentine).

« Le lecteur peut aussi aimer la poésie sans avoir reçu d'initiation, il peut apprécier un poème pour des raisons personnelles. Les images que le poète utilise peuvent lui « parler », rappelant des souvenirs, faisant revivre des émotions. Dans « Hymne à la beauté » de la section « Spleen et Idéal » des *Fleurs du Mal*, Baudelaire utilise énormément d'images. Le lecteur peut donc faire appel à son imagination. » (François)

« Un lecteur peut très bien aimer un poème sans en comprendre la globalité. Car la poésie est un art, et sa lecture doit venir de l'intérieur, c'est un ressenti. Comme dans le poème « notre vie » de Paul Eluard, *Le Temps déborde*, 1947. Dans ce poème, on comprend qu'il parle d'une femme, un amour passé, perdu, mort. Puis, dans un vers apparaît « morte visible Nusch ». Le lecteur se demande donc qui est Nusch ? Ce n'est pas grave car les mots sont là. Ils nous prennent, nous emmènent, nous font rêver.

« Mon passé se dissout je fais place au silence ». (Aude).

« La poésie est un ressenti avant tout. Elle doit nous toucher au plus profond de nous-mêmes » (Aude).

« Le lecteur peut ressentir les sentiments du poète et très facilement comprendre ses convictions à travers la lecture de ses textes. Ainsi, durant la lecture du poème « À Laure » d'Alfred de Musset, le lecteur peut percevoir la nostalgie des nuits passées en compagnie de cette femme, que ressent le poète. Avec le dernier vers du poème :

« Pourquoi l'évoquais-tu, si tu ne m'aimais pas ? », le lecteur ressent la tristesse du poète. » (Aline).

« Il est plus facile d'aimer la poésie en primaire que de l'étudier au collège, au lycée et essayer d'y trouver des échos à notre vie, qui nous parlent vraiment » (Camélia).

« On se retrouve à lire un poème pour la première fois, à le comprendre et à se l'approprier. On lui trouve un sens et l'on commence à l'aimer tel qu'il est dans notre esprit lorsque tout à coup, le guide nous ramène à la réalité démontrant une interprétation et la déclarant comme la façon dont le poème a été pensé et la façon dont le poème doit être lu et compris. Cela crée la déception chez le lecteur et donne le sentiment de ne pas avoir su analyser comme il fallait ce poème, d'avoir « raté » sa compréhension. Dans Paroles de Jacques Prévert, pour le poème « Pour faire le portrait d'un oiseau », on y explique comment attirer un oiseau sur une toile et l'y enfermer. Le sujet est un oiseau, mais il a cependant été dit que l'oiseau n'était autre qu'une femme et que ce poème était un peu un guide sur comment séduire une femme et la garder près de soi. » (Camélia)

« Il faut y mettre du sien si l'on veut aimer un poème » (Camélia).

« Avec ou sans initiation, le lecteur reste libre d'aimer ou non la poésie et de laisser place à sa rêverie » (Elodie).

« Le lecteur a donc besoin d'une initiation quelle qu'en soit sa forme pour connaître et comprendre la poésie, mais il n'en a pas besoin pour l'aimer » (Elodie).

« L'initiateur ne doit pas influencer le lecteur sur ses sentiments à la lecture d'un poème. Le lecteur doit pouvoir aborder le poème sans a priori, et sans savoir à l'avance quels sentiments il va ressentir. » (Julie).

« La découverte d'un poème sans aide permet de laisser place aux sentiments du lecteur durant la lecture et l'interprétation. Cela permet de ne pas brouiller les ressentis du lecteur et lui permettre de comprendre le texte avec son ou ses humeurs ». (Lise).

« Certains poèmes mêlent facilité de compréhension à secret à découvrir, morale à déceler et déclaration à écouter ». (Alexia).

« Le lecteur peut affectionner un poème et l'interpréter pour des raisons personnelles, chaque émotion et chaque sentiment sont alors propres à soi-même, sans que quelqu'un puisse intervenir » (Sophie).

« Certains poèmes peuvent nous évoquer un instant précis, avec une émotion particulière. Lamartine et son poème « Le lac » peuvent nous faire penser à un instant fort, où l'on a contemplé un lac, et où l'on a médité sur le temps. » (René).

« Le poème de Charles Baudelaire « À une passante » m'a fait repenser à un souvenir, l'amour aperçu le temps de quelques secondes » (Domitille).

« Connaître la signification d'un mot inconnu (...) peut changer le charme du poème : « wasserfall » dans « Aube » d'Arthur Rimbaud n'est qu'une cascade... »(Célia L.).

« L'analyse des figures de style peut faire oublier le projet du poète. Plutôt que de s'occuper du plaisir de lire le poème, on décortique le poème à la recherche des astuces abordées par l'auteur.. » (Célia L.).

« L'école nous introduit mais ne nous force pas à aimer » / « Les conseils que donne l'enseignant peuvent faire découvrir des poèmes que l'on n'aurait jamais rencontrés auparavant ». (Célia L.).

« La poésie fait naître une relation personnelle et particulière entre le lecteur et le poète. » (Louis).

« La poésie n'est pas toujours explicable, et elle appartient plutôt au domaine du ressenti et du perçu. Elle fait plus appel à la sensibilité qu'à la raison » (Laurent).

« La poésie est aimée pour sa signification profonde et sa relation entre le lecteur et le poète. » (Julie).

« Tout le monde a des expériences différentes ce qui fait que personne ne peut vraiment ressentir le poème de la même sorte ». (Célia).

« La poésie peut paraître difficile à comprendre, il est donc vrai qu'un initiateur peut nous prendre sous ses ailes pour ainsi nous aider à mieux comprendre certaines choses et à en apprendre de nouvelles. Mais toutefois, il faut savoir réfléchir et comprendre seul une poésie pour ne pas être déboussolé lorsque l'initiateur ne sera pas là. Il faut aussi pouvoir se débrouiller seul pour avoir ses propres idées et ne pas toujours être dépendant de ce guide, qui doit être présent simplement quelques temps pour qu'il nous soit utile. Il faut apprendre, seul, à développer son sens critique et de l'interprétation. » (Célia)

Annexe IV L'appropriation vue par quelques enseignants

Et, du côté des enseignants, à quelles conceptions de la culture et de leur mission éducative renvoie l'appropriation de l'œuvre littéraire ?

Les pages qui suivent retranscrivent les témoignages de six enseignants de lettres modernes ou de lettres classiques, exerçant au collège ou au lycée, âgés de 26 à 61 ans. Ces témoignages ont été recueillis par voie électronique, sous la forme d'un questionnaire, durant l'année scolaire 2011 et 2012. Cette amorce d'enquête n'a pas pu aboutir faute de temps. Il nous semble néanmoins intéressant de présenter les quelques réponses obtenues, même si, bien sûr, on ne peut pas les considérer comme des « résultats » significatifs.

Les questions posées étaient les suivantes :

Les *Instructions officielles* concernant les programmes de français au collège et au lycée nous rappellent, à nous, professeurs de Lettres, que l'une de nos missions auprès de nos élèves est de leur transmettre une culture littéraire.

- 1) Pour transmettre une culture littéraire aux élèves, nous devons leur permettre de s'approprier des œuvres littéraires représentatives de notre patrimoine. Cette réflexion vous inspire-t-elle des observations ?
- 2) Que signifierait pour vous « s'approprier une œuvre littéraire » ?
- 3) Permettre aux élèves de s'approprier des œuvres littéraires est-il un objectif important dans votre enseignement ?
- 4) À partir de quel moment pouvez-vous vous dire qu'un élève s'est approprié telle ou telle œuvre littéraire étudiée en classe ?
- 5) Quels obstacles rencontrez-vous pour parvenir à cet objectif ?

Dans ces six réponses, il nous semble important de noter la réponse unanime à la première question et à la troisième. La transmission des œuvres littéraires représentatives de notre patrimoine représente un objectif essentiel, voire l'objectif essentiel de l'enseignement de la littérature. En revanche, les éléments de réponse pour la deuxième question convergent sur quelques points seulement (lesquels ne sont pas proposés dans le même ordre d'importance). Ces témoignages mettent bien en lumière le consensus autour de la notion d'appropriation et, tout à la fois, l'impossibilité à la définir précisément tant dans ce que pourrait être son accomplissement optimal que dans les étapes intermédiaires du processus qui conduirait à cet accomplissement.

Il apparaît clairement dans les réponses que la classe n'est pas le lieu où peut se mesurer l'appropriation. Cette dernière se manifeste dans les marges du cours (une question posée à la fin, un rire non prévu par l'exercice scolaire), à un moment où le professeur n'est pas dans une posture de professeur, mais de lecteur, ou du moins à un moment où un échange personnel s'esquisse entre l'enseignant et son élève.

L'idée d'un dialogue intérieur entre l'élève lecteur et l'écrivain revient à plusieurs reprises ainsi que celle d'une aptitude à mettre en relation l'œuvre étudiée avec d'autres.

Plusieurs réponses se rejoignent pour faire de l'appropriation un processus intérieur. La question du temps est évoquée à plusieurs reprises, le temps qui fait évoluer l'empreinte laissée par une œuvre dans la mémoire, et qui se perçoit de différentes manières au fil de la vie.

Les réponses recueillies proviennent d'enseignants qui expriment un rapport à la littérature visiblement très intérieur, personnel et passionné. Si la lecture analytique n'est pas condamnée, elle est présentée comme un frein, voire un obstacle à l'expression de l'appropriation personnelle de l'œuvre. Elle paraît être infiniment en deçà de la « compréhension » évoquée dans plusieurs réponses dans son acception étymologique très forte quand il s'agit d'évoquer l'appropriation.

1) Pour transmettre une culture littéraire aux élèves, nous devons leur permettre de s'appropriier des œuvres littéraires représentatives de notre patrimoine. Cette réflexion vous inspire-t-elle des observations ?

Céline, (26 ans, lycée, lettres classiques)

C'est l'expression « représentatives de notre patrimoine » qui peut susciter réflexion, car chaque œuvre étant unique, le fruit d'un style particulier et d'une vision du monde, en quoi une œuvre serait-elle représentative de quelque chose ? Faudrait-il s'interdire des œuvres considérées comme « à la marge » ? Qu'est-ce que notre « patrimoine » ?

Emma, pas de réponse.

Pascale, (45 ans, lettres modernes, lycée).

Oui, bien sûr. Je relève deux termes intéressants dans la question. Le premier est le verbe « permettre » : il s'agit en effet de donner aux élèves les moyens intellectuels (données culturelles et techniques) qui leur « permettront » d'accéder aux textes ; mais il s'agit aussi, je pense, de leur faire « sentir » qu'ils portent en eux des richesses affectives qu'ils doivent oser éprouver et exprimer, et qui leur donneront d'autres clés (tout aussi légitimes). Nous devons donc « permettre » aux élèves d'oser aller à la rencontre du texte « sacré » (sacralisé par l'école et la reconnaissance intellectuelle), sans douter de leur bon droit ; ils doivent se sentir « autorisés » (par leurs désirs, leurs questionnements, leurs goûts, leur volonté de se faire « plaisir » - leur humanité), et constater (non sans étonnement parfois) qu'ils sont tout autant concernés par ces textes que par ceux qu'ils lisent spontanément (rassurés par leur « facilité »). Le deuxième terme qui m'intéresse dans la question est celui de « patrimoine ». Le patrimoine, c'est l'héritage de nos pères, le trésor qu'ils nous ont légué, et que nous partageons. Ce n'est pas très original, mais je suis intimement d'accord avec les instructions officielles quand elles insistent sur la nécessité de partager des références communes, constitutives d'une identité et nécessaires à l'établissement d'une complicité. Les œuvres littéraires que nous connaissons « tous » nous permettent d'échanger, de communiquer (parfois au second degré, ou implicitement), de plaisanter – en clair de « sym-pathiser ». Avec la littérature, on rentre dans une famille...

Anne-Lise, (48 ans, lettres modernes, lycée)

Je pense que les élèves reçoivent ainsi, même s'ils n'en sont pas forcément conscients, une culture commune à l'ensemble des élèves qui passent en France par le lycée. Ils sont ainsi « englobés » par cette culture, « enveloppés » par elle, ils en font partie, ils y « participent » mais cela signifie-t-il qu'ils se l'approprient ??? Je crois que c'est variable d'un élève à l'autre et que, pour certains, cela est très loin d'être le cas....

Françoise, (60 ans, lettres classiques, lycée -réponses données à deux mois de sa retraite-).

Que répondent ceux qui pensent le contraire ? A mes yeux, transmettre une culture littéraire, C'EST permettre l'appropriation des œuvres représentatives de notre patrimoine culturel (et en ce qui concerne les professeurs de Français, l'appropriation de la littérature nationale). L'idéal serait de pouvoir transmettre un patrimoine culturel international, mais cela dépasse à la fois mes compétences et le temps imparti en classe (à peine le temps d'établir une brève et bien vague relation entre Shakespeare et Corneille)

Michèle (61 ans, lettres modernes, lycée, tout juste retraitée)

Je pense qu'il est essentiel que les élèves s'approprient les œuvres littéraires représentatives de notre patrimoine.

- Pour ceux qui sont de « bons » lecteurs, cette connaissance permet d'apprécier l'originalité de tel ou tel écrivain, de percevoir à travers des ouvrages de siècles différents la permanence de telle ou telle interrogation, de comprendre l'évolution des points de vue sur tel ou tel point sociétal ou philosophique...

- Pour ceux qui ne lisent pas, il est important de faire comprendre que la littérature s'adresse aussi à eux, que les œuvres de Molière ou de V. Hugo sont une richesse qui leur appartient et dont ils doivent profiter. C'est donc encore plus important pour les élèves de classes sociales défavorisées.

2) Que signifierait pour vous « s'appropriier une œuvre littéraire » ?

Céline (26 ans, lettres classiques, lycée) :

- 1- L'appropriation signifie tout d'abord, selon moi, une lecture de l'œuvre (intégrale ou partielle),
- 2- ensuite la capacité de la situer dans son contexte culturel et historique,
- 3- enfin, cette appropriation est totale quand l'élève est capable d'en débattre, de formuler des impressions de lecture : « non, mais ce passage de *Voyage au bout de la nuit* est vraiment trop noir » « C'est mal écrit, parce qu'il dit ceci ou cela » « Je n'ai pas compris pourquoi le personnage fait ou dit cela à la fin » « J'ai aimé le passage avec Lola et les beignets, c'est vraiment très drôle » etc. ; ou d'en dégager la mythologie ou les figures obsédantes : « Bardamu insiste souvent sur le bruit, les sensations auditives » « ah ben, c'est comme dans le passage où il décrit la guerre ».
- 4- Le stade ultime de l'appropriation est certainement le moment où l'élève replace l'œuvre dans l'histoire littéraire et distingue/ construit des « ponts » : « Madame, cela fait penser à la présentation de la guerre dans *Candide*, mais ce n'est pas tout à fait pareil... »
- 5- Il faut donc qu'au terme de la lecture, l'élève soit capable de mener une réflexion personnelle à partir de cette œuvre.

Emma (30 ans, lettres classiques, collègue)

- 1- Comprendre que l'œuvre a un sens pour chacun et pour tous ; une voix à la fois collective et individuelle s'élève.
- 2- elle répond à chaque étape de l'existence à une interrogation, à une évidence, ou elle fait écho à une expérience ; une théorie, une pensée s'élève.
- 3- c'est vraiment capter qu'un dialogue entre l'œuvre et soi-même s'est établi, qu'un échange s'est accompli.

Pascale (45 ans, lycée, lettres modernes)

- 1- c'est la faire sienne, au point que même sans la relire, elle continue de nous accompagner, et
- 2- qu'elle continue de susciter des réactions (susceptibles d'évoluer avec l'âge, l'expérience, la compétence).

Anne-Lise, (48 ans, lettres modernes lycée).

- 1- Cela signifierait qu'ils en ont saisi le sens, l'intérêt,
- 2- que l'œuvre leur parle, qu'ils ont pu l'intégrer comme une partie de leurs références culturelles et intellectuelles (dans leur vie et dans leur manière de penser le monde qui les entoure). Voir l'excellent documentaire « Nous, princesse de Clèves » qui montre que des élèves peuvent « dialoguer » avec une œuvre littéraire, même ardue et ancienne.

Françoise (60 ans, lycée, lettres classiques) :

S'approprier = faire sien.

- 1- D'abord, comprendre le sens littéral (vocabulaire et syntaxe)
- 2- Ensuite, comprendre (= embrasser) les objectifs explicites et implicites de l'auteur et la saveur des moyens « rhétoriques » qu'il utilise.
- 3- Enfin, considérer l'œuvre étudiée comme faisant partie des biens mis à sa disposition pour réagir intellectuellement et affectivement (on pourrait résumer hâtivement cela sous l'expression « goût artistique »), cela simultanément : ainsi Descartes permettra à l'individu de raisonner logiquement (ou d'essayer !) sur la tolérance voltairienne ou l'émotion du Bellay, mais aussi de réagir personnellement sur tel ouvrage d'art (cinéma, architecture, etc.) ou telle nouvelle politique.

Michèle, (61 ans, lettres modernes, lycée).

- 1- S'approprier une œuvre littéraire » c'est d'abord la comprendre au sens étymologique,
- 2- la prendre avec soi pour entrer dans la pensée de l'auteur
- 3- et établir un dialogue avec l'écrivain.

3) Permettre aux élèves de s'approprier des œuvres littéraires est-il un objectif important dans votre enseignement ?

Céline

Oui, c'est un objectif central car sans la maïeutique que nous leur proposons, ils n'entreraient jamais dans cet univers fascinant, et se contenteraient d'une littérature de gare. Cette année, trois de mes élèves de seconde veulent lire un Zola pour compléter notre séquence sur *Bel-Ami*. Ce sont notamment des élèves qui avaient été amenés à faire un exposé sur Zola.

Et je dois dire que l'étude de l'œuvre intégrale m'apporte également beaucoup, car l'échange avec les élèves est très fructueux : ils peuvent faire des remarques brillantes qui prouvent qu'ils se sont approprié l'œuvre !

En première, je privilégie l'étude de l'œuvre intégrale pour permettre cette appropriation : on a ainsi le temps de pénétrer dans un univers.

Emma

L'enseignement doit donner aux élèves les clés qui leur permettront d'établir un dialogue avec les œuvres. S'approprier une œuvre littéraire est sûrement l'objectif le plus captivant, le plus important du métier d'enseignant. En amont de l'appropriation d'une œuvre, se trouvent sous-jacents, le goût de la lecture, le goût de la découverte, de la culture, la passion d'écouter les voix d'auteurs différents, c'est avant tout ces goûts-là qu'il faut donner aux élèves. De l'intérêt de s'approprier les œuvres littéraires dépend peut-être le fait de se les approprier.

Pascale

Bien évidemment. La vie excède l'école. Mon but, c'est que mes élèves repartent avec des compagnons qui les aident à vivre. Qui les aident à se repérer dans la société qui est la leur, bien sûr ; mais plus globalement encore (je me reprends pour signer, et j'allais écrire « plus simplement » !), à vivre.

Anne-Lise

Oui mais c'est plutôt un rêve, une utopie, un objectif difficile à atteindre car trop de paramètres nous échappent. As-tu trouvé des recettes pour y parvenir ? C'est lié selon moi à son corollaire : leur donner le goût de la littérature, le goût de la lecture. Comment agir sur des éléments aussi personnels, qui dépendent du parcours de chacun ? Et qui, en outre, ne sont guère dans l'air du temps...

Françoise

Je ne comprends pas cette question : C'EST L'OBJECTIF (avec, cependant souvent, une cuisante impression d'échec !)

Michèle

Cf la réponse 1. C'est un objectif d'autant plus important qu'il permet d'appréhender une réflexion sur la durée (voilà ce qu'on pensait au XVII sur la condition féminine) et sur la diversité des points de vue (voilà ce que dit Hugo sur l'école); c'est donc une façon de lutter contre le « prêt à penser et l'immédiateté » déversés par la télévision ou ce qu'on appelle les réseaux sociaux. C'est aussi un moyen de montrer que l'effort intellectuel est source de richesse (Quand on enseigne Andromaque dans une Seconde faible ou en Première STC, on entend d'abord que « ce n'est pas écrit en français » ; ensuite quand les élèves ont apprivoisé l'alexandrin, le vocabulaire du XVII siècle, les références mythologiques, ils sont généralement passionnés par l'histoire d'amour –les diverses formes d'amour-, les enjeux sentimentaux et politiques, la question de la liberté et de la fatalité, la passion...- qu'ils ramènent parfois à leur propre expérience- ...)

4) À partir de quel moment pouvez-vous vous dire qu'un élève s'est approprié telle ou telle œuvre littéraire étudiée en classe ?

Céline

- 1- Il n'y a pas de critère absolu pour mesurer cette appropriation (pas même un questionnaire de lecture) ;
- 2- de plus, les exercices très exigeants du lycée (commentaire, dissertation..) demandent des connaissances techniques qui sont parfois un frein ou un obstacle empêchant l'élève de montrer réellement son appropriation de l'œuvre. Certains élèves ont même de grandes difficultés en expression écrite mais lisent les œuvres et sont capables d'en parler, de tisser des liens et de cerner très vite les enjeux d'une herméneutique.
- 3- Je pense donc que cette appropriation se constate de manière très empirique, dans l'échange oral que nous avons avec nos élèves, parfois même quand ils viennent nous voir à la fin du cours pour poser une petite question : c'est souvent là que l'étincelle resplendit.

Emma

- 1- Un élève s'est probablement approprié une œuvre littéraire à partir du moment où elle a fait écho en lui à d'autres références : références littéraires, historiques, culturelles, ou personnelles ;
- 2- quand il commence à apercevoir qu'il y a un réseau de sens cachés derrière chaque œuvre littéraire ou œuvre artistique de manière générale ;
- 3- lorsqu'il comprend que des connexions s'établissent entre la langue, le contexte, l'auteur, le lecteur.

Pascale

- 1- Quand on a dépassé le cadre de l'exercice scolaire ; quand on a ri parce qu'on a compris que c'était drôle (et qu'on n'a pas « compris » que c'était drôle parce que le prof l'a dit) ;
- 2- quand l'élève est venu timidement exprimer sa reconnaissance en confondant le prof et le texte (traduction : il croit aimer le prof pour toujours, parce qu'il n'a pas encore compris qu'il aimait la littérature pour toujours, et que c'est de la triche d'être prof de français – trop facile de « séduire » les élèves).

Anne-Lise

- 1- Quand il peut y faire référence de lui-même à propos d'un autre sujet, l'utiliser dans une dissertation,
- 2- quand il peut en parler (la présenter par exemple) à la classe (mais certains exposés ne constituent pas une appropriation de l'œuvre -simple copié-collé).
- 3- On peut aussi le voir à travers un travail de réécriture (mais il ne s'agit alors que d'une appropriation partielle, à travers le style par exemple)

Françoise

- 1- J'ai bien peur qu'on ne le sache jamais : il faudrait revoir l'élève devenu adulte !
- 2- A court terme, quand l'élève ne semble pas ennuyé en classe et qu'il répond correctement aux questions de lecture analytique ou de commentaire, ce qui peut sembler un critère de jugement bien présomptueux et bien superficiel.
- 3- Je dirais aussi, quand il dit qu'il s'est mis à lire d'autres œuvres de cet auteur ou d'un autre, et que les œuvres lues ne sont pas des « romans de gare ».

Michèle

- 1- Je dirais qu'un élève s'est approprié une œuvre littéraire étudiée en classe quand il n'a plus peur de l'auteur et qu'il dialogue avec lui (« Madame, Verlaine, il pense à qui en écrivant « Mon rêve familial ? » »)
- 2- quand il prend fait et cause pour un personnage (« la comtesse Ferraud a eu raison de se remarier »)- ce qui sous-entend qu'il cède à l'illusion romanesque sans distanciation.
- 3- quand il est capable d'établir des ponts entre cet auteur et d'autres écrivains, entre les faits narrés et des épisodes historiques ou des faits réels (Candide et les divers fanatismes contemporains).
- 4- Enfin on a gagné quand plus aucun élève ne demande à la fin d'une explication « Vous êtes sûre Madame, que l'auteur a voulu dire ça ? »

5) Quels obstacles rencontrez-vous pour parvenir à cet objectif ?

Céline :

- 1- La grande difficulté est bien sûr de faire lire les élèves (lecture cursive). Ils ne se sentent pas capables de lire un roman, abandonnent très vite.
- 2- Parfois les parents eux-mêmes disent que c'est trop long ou trop difficile pour leur enfant...
- 3- L'éternel « Mais Madame, il n'a pas pensé à tout ça l'auteur » qui nécessite de nombreuses explications pour convaincre l'élève.
- 4- Le trop grand nombre d'élèves par classe qui empêche l'échange fructueux avec les plus timides.

Emma

- 1- Les obstacles sont multiples : le goût chez les élèves est parfois difficile à stimuler ;
- 2- la notion de l'effort (qui permet d'accéder à des aspects plus profonds et plus intéressants dans une œuvre) s'amointrit chez les élèves ;
- 3- trouver un angle pédagogique qui pourrait susciter un éveil d'intérêt chez les élèves est parfois une tâche ardue ;
- 4- toucher l'affect et les différentes personnalités, pour arriver à ouvrir un canal par lequel les apprentissages se font mieux est délicat ;

- 5- faire un choix judicieux d'œuvres est subtil (et surtout ne pas suivre celles qui sont au programme) ; un des obstacles c'est parfois la vanité des programmes et cette tendance qu'on aurait à nous imposer des œuvres à faire étudier ;
- 6- les suppressions d'heures (notamment en grec et en latin)...

Pascale

- 1- Un mépris qui résiste à tout (très rare ; l'envers d'un gros malaise, on le sait mais ça ne console pas) ;
- 2- l'incapacité à se décomplexer à cause du cadre scolaire (mal parfois persistant : le seul intérêt du texte, c'est qu'il est le médium (ou le vecteur) de l'évaluation).

Anne-Lise

- 1- Le manque d'intérêt de certains élèves pour tout ce qui est littéraire (ou du moins de la représentation qu'ils en ont).
- 2- Le fait qu'ils ne voient pas l'intérêt de s'approprier l'œuvre (alors qu'ils peuvent utiliser des études et autres exercices déjà tout faits).
- 3- Le manque de confiance des élèves qui ont peur de dire quelque chose de personnel sur l'œuvre (ils pensent qu'ils vaut mieux répéter ce qui est déjà écrit dans les études ou sur Internet). Voir le film ou la pièce « Educating RITA » (je ne me souviens plus de l'auteur ni du réalisateur) où l'on voit une fille inculte s'approprier des œuvres littéraires de manière très personnelle mais aussi de manière iconoclaste !

Françoise

- 1- D'abord, la pauvreté du lexique des élèves, qui fait de tout texte littéraire un texte étranger.
- 2- Or l'élève aujourd'hui, dans la plupart des cas, ne cherche pas à dépasser ses difficultés comme moyen de se grandir (on est dans l'ère du « j'ai envie, j'ai pas envie »). D'ailleurs il est symptomatique que, à la dernière question d'un compte-rendu de lecture (« Avez-vous aimé ce livre et pourquoi ? ») la plupart répondent par le degré de difficulté qu'ils ont éprouvée à le comprendre.
- 3- Ensuite, l'absence d'intérêt des élèves pour ce qui est scolaire (impression de privation de liberté ; manque d'intérêt pour leurs centres d'intérêts actuels, toujours à cause du critère : « j'ai pas envie »). Je peux espérer que le manque d'intérêt actuel pour *Le Père Goriot* se transformera plus tard en curiosité et remémoration intéressée. Mais si le professeur ne fait pas étudier actuellement Balzac, qui fera connaître plus tard au jeune adulte cette part inaliénable de notre patrimoine ? N.B. : je ne suis pas sûre que ce manque d'intérêt soit dû uniquement au déferlement d'images dont ils sont victimes. C'est bien plutôt la mode du refus de ce qui est transmis en classe qui est en cause.
- 4- Un problème-clef aujourd'hui me semble être celui de l'âge : nos élèves maternés et infantilisés ne sont pas encore assez mûrs intellectuellement pour comprendre certaines œuvres. Je me suis personnellement ennuyée consciencieusement sur *Madame Bovary* étudiée en classe de... 4^{ème} ! Mais il serait souhaitable qu'un élève de 2^{nde} ou de Terminale puisse réagir différemment sur cette œuvre !
- 5- J'ajouterai un obstacle scolaire, dont je ne tiens pas compte personnellement en classe de 2^{nde} mais qui me paraît important en classe de 1^{ère} : l'interdiction ABERRANTE, venue de l'Inspection (cf. d'ailleurs nos manuels actuels), de considérer comme pertinent l'avis personnel – motivé bien sûr - de l'élève dans la conclusion générale du commentaire de texte. Dans l'ère de « jeunisme » actuel, où l'on écoute les sondages des jeunes sur la dépénalisation de la drogue, on oublie que le cours de Français est avant tout destiné à la formation du goût artistique (intelligence et sensibilité) :

autrement dit, l'élève est méprisé : son avis ne saurait être intéressant ! Il réagit par l'indifférence.

Michèle

- 1- Le premier obstacle est l'a priori le préjugé –aggravé par l'air du temps ; « c'est trop dur » : dans ma classe j'impose (-j'imposais- !!!) les titres, expliquant que les élèves n'ont pas besoin de moi pour lire du « tout-venant » mais ont besoin de moi pour avoir les clés permettant d'entrer dans une œuvre « classique ». Je faisais un peu de démagogie aussi en disant que ces auteurs réputés difficiles ont écrit pour eux et qu'ils étaient capables de les comprendre.
- 2- Le deuxième obstacle est la langue ; souvent je lisais avec mes élèves le début de l'ouvrage (la description de l'étude de Derville, la scène d'exposition de *Tartuffe*) pour « lancer » le travail. Ensuite le problème de compréhension disparaît.
- 3- Le troisième obstacle – pas tout à fait semblable au premier- est un autre préjugé : « c'est démodé, ça ne nous concerne pas ». Toutes les stratégies sont bonnes pour montrer combien ces œuvres classiques ont des résonances actuelles ; là encore dans les classes faibles on joue sur l'illusion romanesque d'abord mais ensuite (quand l'intérêt pour la narration est établi) on peut faire lire les brouillons, les notes, les recherches, on peut montrer des adaptations modernes...
- 4- Le dernier obstacle est le manque de points de repère ; c'est pourquoi j'étudiais toujours les œuvres en les replaçant dans une chronologie littéraire et historique : La Fontaine a écrit les Fables **parce qu'il** a vécu au XVII^e siècle, on comprend mieux certains aspects de *La Peste* en resituant l'œuvre dans son contexte.

Annexe V Des questions de lecture subjective à l'analyse d'un procédé de style. Emotion de lecture et interprétation des effets produits par le texte.

L'expérience présentée ci-dessous a été réalisée dans une classe de seconde en 2008 en début d'année scolaire. Elle fait écho à toutes les remarques que nous avons pu formuler à plusieurs reprises dans notre thèse sur les correspondances entre une impression de lecture et l'analyse des effets produits par un procédé d'écriture. On peut se reporter notamment au deuxième chapitre de la deuxième partie de la thèse. Cette expérience trouve place lors de l'étude d'un groupement de textes sur le thème de la lecture qui comporte l'étude de six scènes de lecture. Chacune des lectures analytiques a été précédée par un questionnaire que les élèves remplissent soit chez eux, soit en classe. Les réponses sont lues par l'enseignant mais ne sont pas évaluées.

Le questionnaire analysé ici portait sur une scène d'*Enfance*¹, dans laquelle Nathalie Sarraute raconte, on le sait, son engouement pour le roman *Rocambole*. Les élèves ont déjà répondu à un questionnaire analogue sur *L'Enfant* de Jules Vallès, au cours de la semaine précédente.

Il leur est recommandé de lire le texte plusieurs fois, dont une fois à voix haute, avant de répondre. Ce questionnaire comporte deux volets. Le premier s'intitule « à l'écoute du texte » rebaptisé ensuite « à l'écoute de votre lecture », le second « vers l'interprétation ».

La première série de questions est la suivante :

- 1- Quelles sont vos premières impressions, réactions, et peut-être difficultés ?
- 2- Certaines lignes vous « parlent »-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?
- 3- Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit en lisant ce texte ? Si oui, lesquelles ? À quel endroit ?
- 4- Vous rappelle-t-il un autre texte ? Si oui lequel ? Pourquoi ?
- 5- Vous rappelle-t-il une autre œuvre d'art (ou fragment d'œuvre d'art) : film, photographie, musique, peinture... ? Pourquoi ?
- 6- Fait-il ressurgir en vous un souvenir personnel ? (Si c'est le cas, vous pouvez – mais vous n'êtes pas obligé – préciser lequel et pourquoi).
- 7- Si vous deviez le résumer en un mot, quel mot choisiriez-vous ? Pourquoi ?

La seconde partie comporte les trois questions suivantes :

- 1- Comment pourriez-vous le présenter en quelques mots à l'intention des autres, de quoi s'agit-il ?²
- 2- Quelles sont, à votre avis, les intentions de Nathalie Sarraute dans cet extrait de son autobiographie ? Qu'a-t-elle voulu montrer, exprimer, suggérer, partager, décrire, retranscrire, revivre...? (Choisissez les termes qui vous conviennent le mieux et proposez au moins deux réponses)³
- 3- Avez-vous remarqué quelque chose de particulier quant à son écriture ? Certains procédés vous ont-ils frappé(e) ? Comment pourriez-vous les interpréter ?

L'échantillon observé comporte 31 questionnaires.

Les objectifs de recherche étaient les suivants : essayer d'observer la manière dont les réponses aux questions de lecture subjective sont -ou non- reliées aux réponses plus objectives sur le texte et observer si ce type de questionnement favorisait l'intérêt des élèves pour le texte.

¹ Nathalie Sarraute, *Enfance*, [1983], (1985), Gallimard, folio, p. 265-267.

² Un module a été consacré à cette présentation / caractérisation du texte littéraire : auteur, œuvre, date de publication, genre littéraire, type de texte, thème principal.

³ Un cours a été consacré à l'opposition caractériser/interpréter et à la notion de procédé stylistique.

Les objectifs pédagogiques présentés aux élèves sont les suivants : ce travail s'intègre sur une réflexion sur la lecture et sur ses pouvoirs. Par ces questions, les élèves sont invités à se mettre à l'écoute de leur lecture, à mieux entrer dans les textes, à être plus présents et plus actifs pendant les cours. À court terme, il s'agit de les initier à la méthode de la lecture analytique.

Dans les pages qui suivent, nous voudrions surtout mettre en lumière un résultat qui nous paraît intéressant.

Dans l'ensemble, on observe peu de lien entre les réponses 1 et 2 de la seconde partie, et les réponses à la première partie. Les élèves répondent globalement correctement à la demande de caractérisation du texte, y compris lorsqu'ils n'ont accordé aucune attention à la première partie du questionnaire. C'est le cas de Bastien, qui a précisé que « le texte ne lui parle pas », ne lui rappelle rien, et propose de le résumer par le qualificatif d'« ennuyeux ».

Il présente néanmoins le texte de façon pertinente, malgré son manque d'attention au statut générique du texte :

Ce texte raconte l'histoire de Natacha, une jeune fille qui est « prise » par le livre qu'elle lit, elle s'imagine vivre les aventures des personnages avec eux et parle d'elle comme si elle faisait partie de l'histoire. Elle se sent loin de son entourage.

À la question leur demandant de cerner l'objectif du texte, les élèves répondent majoritairement par deux remarques pertinentes : Nathalie Sarraute a voulu raconter un épisode marquant de son enfance et montrer le pouvoir de la lecture.

On les invite à adopter des postures mentales – classer / caractériser / comprendre / amorcer une interprétation – qui ne leur demandent pas forcément de puiser dans le réservoir de notations subjectives qu'ils ont construit juste avant.

En revanche, ce qui paraît très intéressant, c'est le lien établi par les élèves entre les réponses subjectives et l'analyse d'un procédé de style.

26 élèves sur 31 remarquent un procédé marquant qui est le recours aux points de suspension. Parmi eux, 2 élèves ne proposent aucun commentaire de ce procédé. Tous les autres proposent trois interprétations différentes qui suivent pour chaque élève le chemin personnel de prise de possession du texte.

Onze élèves retrouvent dans cet extrait un écho de lectures captivantes et s'identifient au personnage de Natacha. C'est le cas d'Adel, dont voici les réponses :

- 1- Mes premières impressions sont **l'emportement**⁴ et **l'envoutement** qu'entraîne *Rocambole*.
- 2- Les premières et dernières lignes, ce sont les plus claires de l'extrait, lorsqu'elle est hors du livre.
- 3- Les mots « bonté, beauté, noblesse, pureté, courage.. » me font penser à **des chevaliers beaux et puissants**.
- 4- Ça me rappelle l'extrait de *L'Enfant* de Jules Vallès car c'est le même esprit dans un contexte différent.
- 5- Aucune œuvre d'art ne me vient à l'esprit en lisant ce texte.
- 6- Oui, « elle est plongée dans *Rocambole* » **me rappelle ce que ma mère a, une fois, dit de moi « il est dans son livre, là, sur les dragons »**.
- 7- Je choisirais « imperfection » car Natacha **rêve de s'en échapper en lisant *Rocambole* où tout est parfait**.

La réponse donnée à la question sur les procédés est :

⁴ Nous soulignons le trajet interprétatif suivi par l'élève.

Dans la majorité du texte, Nathalie Sarraute ne termine pas toutes ses phrases : **elle a du mal à trouver les mots qui exprimeraient ce qu'elle a ressenti et ressentait toujours** (au moment où elle a écrit 1983) de ce livre.

Ainsi pour l'élève, **les points de suspension figurent l'intensité de la lecture**. C'est, en suivant un trajet analogue, ce qu'exprime Lou :

Dans son écriture, j'ai remarqué la ponctuation, les points de suspensions très présents. Je pense qu'elle avait tellement de choses à dire, à raconter, qu'elle en oubliait, qu'elle confondait, qu'elle perdait ses mots dans une sorte d'excitation.

Plusieurs élèves de ce groupe, comme Lou, ajoutent à leur interprétation la piste de l'oubli : la narratrice utilise des points de suspension car le souvenir est à la fois indicible et lacunaire. Enfin, dans cet échantillon, certains relient les points de suspension à une démarche plus calculée de l'écrivain, désirant mimer le suspense présent dans le roman dévoré par l'enfant qu'elle a été ; ils font par là la distinction entre temps de l'écriture et temps de l'expérience vécue.

Sept élèves, dont Antonin sont gênés par l'exclusion qui est faite du lecteur dans ce texte. Voici les réponses d'Antonin :

- 1- C'est un texte plutôt entraînant mais qui reste bloquant **à cause du peu de détails** donnés par le texte.
- 2- L(igne) 1 à l(igne) 3 le livre a l'air d'être le sauveur du narrateur.
- 3- L. 8-15 on s'imagine avec elle et les « gens parfaits » dans leurs aventures.
- 4- « L'Enfance » de Jules Vallès, le narrateur était aussi plongé dans sa lecture **sauf que lui détaillait tout.**
- 5- Pas de réponse.
- 6- Pas de réponse.
- 7- Personnel. Car **elle ne détaille rien de sa lecture, on dirait qu'elle a écrit ce texte que pour elle et que le lecteur est exclu.**

La réponse donnée à la question sur les procédés est :

Elle utilise beaucoup de points de suspension car **peut-être elle ne voulait pas tout raconter** ou au contraire qu'elle avait trop de choses à raconter.

C'est le cas aussi d'Anouk, qui commence son questionnaire en précisant qu'elle trouve le « texte un peu compliqué », dans le « sens où on a l'impression qu'elle raconte l'histoire pour elle-même ». Et la jeune fille de conclure :

Je pense que tous ses souvenirs lui reviennent au fur et à mesure que du coup quand elle écrit elle ne finit par ses phrases car un autre souvenir lui revient etc..

Dans les réponses de ces élèves, s'expriment amertume et irritation de n'être que très partiellement associés au souvenir de lecture.

Trois élèves sont surtout frappés par l'opposition entre l'univers intérieur de la jeune fille et le monde des adultes. C'est le cas de Clara :

- 1- Je sens que cette enfant est vraiment plongée dans sa lecture, elle est emportée par une passion folle, à ce moment plus rien n'existe pour elle.
- 2- Lignes 32 à 34. Ce côté « **incomprise** » me plaît beaucoup surtout au moment où elle dit : « **mais qu'est-ce qu'ils peuvent comprendre...** »
- 3- Au début du texte, lorsqu'elle plonge sur son lit pour retrouver son livre qu'elle aimait tant.

- 4- Il me fait penser à Matilda (?), cette petite fille intelligente et cultivée qui est **incomprise** par ses parents.
- 5- Pas de réponse.
- 6- Pas de réponse.
- 7- **Incompréhension de ce monde.**

La réponse donnée à la question sur les procédés est :

Elle utilise beaucoup de (...) qui laissent beaucoup de suspense mais qui laissent surtout penser **qu'elle veut marquer une certaine distance entre le lecteur et ce moment de lecture.**

C'est cette idée de rupture entre réalité et imaginaire qui est aussi reprise par Hortense, qui conclut :

La répétition de nombreux points de suspension montre qu'elle veut dire beaucoup de choses mais qu'elle s'y perd. Elle montre une contradiction énorme entre le monde du livre qu'elle est en train de lire et le monde réel.

Enfin, deux élèves ressentent un écheveau d'impressions qui aboutit à plusieurs interprétations.

Les propositions des uns et des autres se complètent et se combinent : par ces points de suspension, Nathalie Sarraute met en abyme, nous semble-t-il, l'acte de lecture, dont elle suggère les différents pouvoirs : évasion, mise à distance des autres (ici les adultes du passé et le lecteur du présent de l'écriture) qui permet de conjurer le sentiment d'être incompris, densité parfois indicible des émotions et des sensations... On peut aussi, bien sûr, relier ce procédé à la poétique autobiographique d'*Enfance* qui exprime la difficulté à s'emparer du passé et surtout à saisir son identité. Il est possible de l'expliquer aux élèves lors d'un échange oral.

Ce résultat certes ténu nous confirme que les observations des élèves ont une logique qui obéit à la fois à leur lecture singulière et aux « droits » du texte de Nathalie Sarraute.

Annexe VI Instructions officielles pour l'enseignement du français en classe de seconde. Programmes de 2010 et de 2001.

Programmes de 2010⁵ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire (...)

PRÉAMBULE

Finalités

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen.

Les finalités propres de cet enseignement sont :

- la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;
- la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;
- le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;
- l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;
- la formation du jugement et de l'esprit critique ;
- le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation.

Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. Leur mise en œuvre s'effectue, à l'écrit comme à l'oral, au travers d'activités variées et d'exercices réguliers qui constituent autant de moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves.

Compétences visées

Dans la continuité du socle commun de connaissances et de compétences, les compétences visées répondent directement à ces finalités.

Elles doivent donner lieu à des évaluations régulières par les professeurs, au cours et à la fin de chaque étape de la formation, ce qui permettra de prévoir l'accompagnement, le soutien ou l'approfondissement adaptés aux besoins des élèves - le but des exercices et des évaluations étant bien de concevoir la mise en œuvre des programmes en prenant en compte la réalité des besoins de tous les élèves pour les aider à progresser dans les apprentissages et les mener à la réussite.

Il s'agit de :

- Connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire

⁵ Source : <http://www.education.gouv.fr/>

littéraire et culturelle

- . savoir situer les œuvres étudiées dans leur époque et leur contexte
- Connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques
- . percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre
- . être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral
- Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement
- . faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations
- . formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier
- . être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés
- Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques
- . savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire
- Approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe
- . parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions
- Acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation
- . savoir utiliser ses connaissances grammaticales pour lire et analyser les textes
- Connaître la nature et le fonctionnement des médias numériques, et les règles qui en régissent l'usage
- . être capable de rechercher, de recueillir et de traiter l'information, d'en apprécier la pertinence, grâce à une pratique réfléchie de ces outils
- . être capable de les utiliser pour produire soi-même de l'information, pour communiquer et argumenter

L'acquisition de ces connaissances et de ces capacités va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité.

Mise en œuvre

Les compétences visées ne s'acquièrent que si elles font l'objet d'apprentissages suivis et méthodiques.

En seconde ces apprentissages, qui prennent appui sur les acquis du collège, visent à développer l'autonomie de l'élève, sa capacité d'initiative dans les démarches, son attitude réflexive par rapport aux objets étudiés, dans la perspective de ses études à venir.

En première, ils permettent de compléter et d'approfondir les questions abordées en seconde et de se perfectionner dans la pratique de certains exercices d'écriture, de lecture et d'expression orale dans la perspective de l'examen final (épreuves anticipées de français).

Les programmes tiennent compte de la nécessité d'évaluer régulièrement les compétences acquises.

PROGRAMME DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

Présentation générale

Dans la continuité de l'enseignement qui a été donné au collège, il s'agit avant tout

d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on privilégie deux perspectives : l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires.

C'est en se fondant sur l'étude des textes et des œuvres que l'on donne aux élèves des connaissances d'histoire littéraire. Ainsi se mettent en place peu à peu les repères nécessaires à la construction d'une culture commune. On veille également à leur apporter des connaissances concernant les grands genres littéraires et leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, afin de favoriser le développement d'une conscience esthétique. Enfin, chaque objet d'étude doit permettre de construire chez l'élève l'ensemble des compétences énumérées plus haut : compétences d'écriture et d'expression aussi bien que de lecture, d'interprétation et d'appréciation.

Le programme fixe quatre objets d'étude qui peuvent être traités dans l'ordre souhaité par le professeur au cours de l'année. À l'intérieur de ce cadre, celui-ci organise librement des séquences d'enseignement cohérentes, fondées sur une problématique littéraire. L'étude de trois œuvres au moins et de trois groupements au moins sur une année est obligatoire.

Les extraits qui constituent les groupements de textes (cf. *infra* les *corpus*) ne font pas obligatoirement l'objet d'une lecture analytique ; certains d'entre eux peuvent être abordés sous la forme de lectures cursives, selon le projet du professeur. Les textes et documents qui ouvrent sur l'histoire des arts ou sur les langues et cultures de l'Antiquité pourront trouver leur place au sein des groupements : ils ne constituent pas nécessairement un ensemble séparé.

Il est par ailleurs vivement recommandé de faire lire aux élèves, dans le cadre des groupements de textes ou dans celui des projets culturels de la classe, des textes appartenant à la littérature contemporaine.

Contenus

Les objets d'étude

Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme

L'objectif est de montrer aux élèves comment le roman ou la nouvelle s'inscrivent dans le mouvement littéraire et culturel du réalisme ou du naturalisme, de faire apparaître les caractéristiques d'un genre narratif et la singularité des œuvres étudiées, et de donner des repères dans l'histoire de ce genre.

Corpus :

- Un roman ou un recueil de nouvelles du XIX^{ème} siècle, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents montrant comment l'esthétique réaliste concerne plusieurs formes d'expression artistique et traverse tout le XIX^{ème} siècle. On peut réfléchir en amont à la façon dont les arts visuels, notamment, ont introduit la réalité quotidienne, qu'elle soit naturelle ou sociale, dans le champ de l'art et déterminé des choix esthétiques qui entrent en résonance avec l'évolution du genre romanesque, depuis le XVII^{ème} jusqu'au

XXème siècle. L'influence de la photographie sur les romanciers du XIXème siècle peut également faire l'objet d'un travail avec les élèves.

La tragédie et la comédie au XVIIème siècle : le classicisme

L'objectif est de faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres au tragique ou au comique. Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre.

Corpus :

- Une tragédie ou une comédie classique, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités et la diversité du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de découvrir les œuvres du théâtre grec et latin. On étudie quelques personnages types de la comédie, quelques figures historiques ou légendaires qui ont inspiré la tragédie. On s'interroge en particulier sur les emprunts et les réécritures.

La poésie du XIXème au XXème siècle : du romantisme au surréalisme

L'objectif est de faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions. Le professeur amène les élèves à s'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète. Il les rend sensibles aux liens qui unissent la poésie aux autres arts, à la musique et aux arts visuels notamment. Il leur fait comprendre, en partant des grands traits du romantisme et du surréalisme, l'évolution des formes poétiques du XIXème au XXème siècle.

Corpus :

- Un recueil ou une partie substantielle d'un recueil de poèmes, en vers ou en prose, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant d'aborder, aux XIXème et XXème siècles, certains aspects de l'évolution de la peinture et des arts visuels, du romantisme au surréalisme.

Genres et formes de l'argumentation : XVIIème et XVIIIème siècle

L'objectif est de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent, sous des formes et selon des modalités diverses, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions et qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps. On s'intéresse plus particulièrement au développement de l'argumentation, directe ou indirecte, à l'utilisation à des fins de persuasion des ressources de divers genres et à

l'inscription de la littérature dans les débats du siècle. On donne de la sorte aux élèves des repères culturels essentiels pour la compréhension des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles.

Corpus :

- Un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité : chapitre de roman, livre de fables, recueil de satires, conte philosophique, essai ou partie d'essai, au choix du professeur.

- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer l'argumentation dans une histoire plus longue.

- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de donner aux élèves des repères concernant l'art oratoire et de réfléchir à l'exercice de la citoyenneté. On aborde en particulier les genres de l'éloquence (épidictique, judiciaire, délibératif) et les règles de l'élaboration du discours (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*).

L'étude de la langue

L'étude de la langue se poursuit en classe de seconde, dans le prolongement de ce qui a été vu au collège et dans la continuité du socle commun : il s'agit de consolider et de structurer les connaissances et les compétences acquises, et de les mettre au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse des textes.

Dans le cadre des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale, on a soin de ménager des temps de réflexion sur la langue. Ces activités sont également l'occasion de vivifier et d'exercer les connaissances linguistiques et de leur donner sens. Si nécessaire, des leçons ponctuelles doivent permettre de récapituler de manière construite et cohérente les connaissances acquises.

L'initiation à la grammaire de texte et à la grammaire de l'énonciation, qui figure au programme de la classe de troisième, se poursuit en seconde par la construction d'une conscience plus complète et mieux intégrée de ces différents niveaux d'analyse. La mise en œuvre des connaissances grammaticales dans les activités de lecture et d'expression écrite et orale s'en trouve facilitée.

Pour cela :

- au niveau du mot et de la phrase, les éventuelles lacunes en matière de morphologie et de syntaxe doivent être comblées ;

- au niveau du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé ;

- au niveau du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée ;

- le vocabulaire fait l'objet d'un apprentissage continué, en relation notamment avec le travail de l'écriture et de l'oral : on s'intéresse à la formation des mots, à l'évolution de leurs significations et l'on fait acquérir aux élèves un lexique favorisant l'expression d'une pensée abstraite.

Poursuivant l'effort qui a été conduit au cours des années du collège, le professeur veille à ce que les élèves possèdent une bonne maîtrise de l'orthographe. L'organisation de l'enseignement doit permettre une évaluation régulière des compétences langagières en vue de l'accompagnement personnalisé.

Activités et exercices

L'appropriation par les élèves de ces connaissances et de ces capacités suppose que soient mises en place des activités variées permettant une approche vivante des apprentissages. Le professeur vise, dans la conception de son projet et dans sa réalisation pédagogique, à favoriser cet engagement des élèves dans leur travail. Une utilisation pertinente des technologies numériques peut y contribuer.

En outre, des exercices plus codifiés, auxquels on a soin d'entraîner les élèves, permettent de vérifier leur progression dans les apprentissages et de proposer régulièrement des évaluations sommatives, au minimum deux chaque trimestre.

Il est souhaitable, en complément, qu'un certain nombre d'activités de lecture, de recherche et d'écriture puissent être réalisées en relation avec le travail mené, au CDI, avec le professeur documentaliste.

- Activités

- Pratiquer les diverses formes de la lecture scolaire : lecture cursive, lecture analytique.
- Lire et analyser des images, fixes et mobiles.
- Comparer des textes, des documents et des supports.
- Faire des recherches documentaires et en exploiter les résultats.
- Pratiquer diverses formes d'écriture (fonctionnelle, argumentative, fictionnelle, poétique, etc.).
- S'exercer à la prise de parole, à l'écoute, à l'expression de son opinion, et au débat argumenté.
- Mémoriser des extraits.
- Mettre en voix et en espace des textes.

NB - La lecture analytique et la lecture cursive sont deux modalités différentes de lecture scolaire.

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions.

La lecture cursive, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement.

Les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût.

- Exercices

- Écriture d'argumentation : initiation au commentaire littéraire, initiation à la dissertation.
- Écriture d'invention.
- Écriture de synthèse et de restitution.
- Exposé oral.
- Entretien oral.

La pratique de l'ensemble des activités, écrites et orales, favorise l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite des exercices codifiés, auxquels on initie progressivement les élèves dès la seconde, en vue des épreuves anticipées de français.

PROGRAMME DES ENSEIGNEMENTS DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE - FRANÇAIS

LE FRANÇAIS AU LYCÉE : PRÉAMBULE

Ce préambule indique les finalités de l'enseignement du français au lycée d'enseignement général et technologique. Il spécifie les objectifs à atteindre, les types de contenus à enseigner et les démarches à mettre en pratique pour chaque classe. Il fixe les cadres et les principes du programme ; les modalités détaillées feront l'objet de documents d'accompagnement destinés aux professeurs.

I - FINALITÉS

L'enseignement du français participe aux finalités générales de l'éducation au lycée : l'acquisition de savoirs, la constitution d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Ses finalités propres sont la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture. Ces trois finalités interdépendantes méritent une égale attention.

- Il contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives. Il forme l'attention aux significations de ces œuvres, aux questionnements dont elles sont porteuses et aux débats d'idées qui caractérisent chaque époque, dont elles constituent souvent la meilleure expression. Par là, il permet aux lycéens de construire une perspective historique sur l'espace culturel auquel ils appartiennent.

- Il favorise la formation personnelle de l'élève en donnant à chacun une meilleure maîtrise de la langue et en l'amenant à mieux structurer sa pensée et ses facultés de jugement et d'imagination. Il doit lui permettre, au terme de cette formation, de savoir organiser sa pensée et de présenter, par oral et par écrit, des exposés construits abordant les questions traitées selon plusieurs perspectives coordonnées.

- Il apporte à la formation du citoyen, avec la connaissance de l'héritage culturel, la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter.

Cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège, mais ses démarches sont plus réflexives, afin de permettre aux lycéens de devenir des adultes autonomes, aussi bien dans leurs études à venir que dans leur vie personnelle et leur intégration sociale. Pour remplir ce rôle majeur dans leur formation culturelle, le français doit à la fois leur apporter des connaissances et s'attacher à former leur réflexion et leur esprit critique.

I.1 La formation de la pensée : les perspectives d'étude

L'étude des textes contribue à former la réflexion sur l'histoire littéraire et culturelle, sur les genres et les registres, sur les significations et la singularité des textes et sur l'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires.

L'histoire littéraire et culturelle

Elle doit permettre aux élèves de découvrir et de s'approprier l'héritage culturel dans lequel ils vivent. Elle les aide à comprendre le présent à la lumière de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts saisie dans la lecture des textes. Elle repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les espaces culturels francophone et européen qui lui sont historiquement liés. Elle implique la mise en relation de textes littéraires et de textes non littéraires, ainsi que de l'écrit et d'autres

⁶ www.education.gouv.fr/bo/2001/

langages. Au collège, les élèves ont lu des textes porteurs de références culturelles majeures. Au lycée, l'approche de l'histoire littéraire et culturelle se fait de façon plus réflexive. Elle permet de saisir les grandes scissions historiques que constituent les changements majeurs dans les façons de penser et de sentir, mais aussi dans les façons de s'exprimer.

Les genres et les registres

Le langage en général, et l'art littéraire en particulier, a pour propriété spécifique d'exprimer des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes, qui prennent forme dans les genres et les registres de l'expression. Il convient donc de donner aux lycéens un accès à ce patrimoine commun de l'humanité.

Les significations et la singularité des textes

La lecture et l'écriture de textes variés permettent aux élèves de mieux percevoir comment tout texte s'inscrit dans des ensembles mais présente aussi des particularités liées à la situation où il est élaboré, au projet de son auteur et aux conditions de sa réception ; les élèves peuvent ainsi discerner comment la signification est influencée par la situation, mais aussi saisir l'originalité et l'apport des œuvres littéraires majeures, en ce qu'elles se distinguent des contraintes usuelles.

L'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires

L'examen de débats d'idées majeurs, qui ont marqué l'histoire culturelle, permet d'éclairer les rapports humains dans la confrontation d'idées, la façon dont s'élaborent les diverses sortes d'arguments et leur influence sur les interlocuteurs.

Ces quatre perspectives d'étude sont nécessaires pour accéder, de façon réfléchie, au sens des textes lus, et pour former le jugement comme l'esprit critique. Elles permettent, ensemble, une lecture variée des textes. Elles sont complémentaires ; cependant, l'enseignement du français au lycée doit permettre aux élèves de se les approprier progressivement. On aura soin de mettre en avant, pour chaque objet étudié, la perspective ou les perspectives les plus pertinentes.

I.2 Les connaissances : les objets d'étude

Les textes

La formation d'une culture et la connaissance de la littérature demandent des lectures nombreuses et diversifiées. L'enseignement du français au lycée porte donc avant tout sur les textes, essentiellement littéraires. En effet, les œuvres littéraires, par leurs effets esthétiques et par les idées qu'elles portent, représentent à cet égard des objets d'une richesse particulière. La lecture d'œuvres majeures du passé et d'œuvres contemporaines permet aux élèves de développer leur curiosité et de nourrir leur imagination, tout en leur faisant acquérir les éléments d'une culture commune.

La langue

La maîtrise de la langue est la condition première de l'accès aux textes et de la formation de la pensée. Elle engage l'identité individuelle et collective. Aussi représente-t-elle une finalité essentielle et doit-elle être enrichie sans cesse pour répondre aux besoins des lycéens. Une meilleure maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et des formes de discours est à la fois une spécificité de l'enseignement du français et la condition de la réussite dans les autres disciplines. Les élèves doivent donc devenir capables d'user avec pertinence, tant à l'oral qu'à l'écrit, des principales formes de discours pour confronter de manière cohérente et convaincante plusieurs types de représentations, d'analyses ou d'idées. À cette fin, on ne manquera pas d'associer à l'étude des textes et à l'expression écrite des temps d'étude de la langue, du point de vue morphologique, syntaxique, discursif et stylistique.

La formation d'une culture

La culture prend forme par les lectures et par la mise en relation des textes entre eux. Mais elle exige aussi de les confronter à d'autres langages, dont le discours de l'image.

D'autre part, elle se structure grâce à une mise en perspective historique. À cet égard, la richesse des savoirs pour l'étude des textes et de la littérature impose de privilégier, au cours des années de seconde et de première, les mouvements et phénomènes qui constituent les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle, et les genres majeurs. La mise en perspective historique se construira donc par l'approche des moments clés de l'histoire des lettres, de la pensée et de l'esthétique.

II - PROGRESSION D'ENSEMBLE

- Le collège a donné les éléments d'une approche chronologique de l'héritage littéraire et culturel ; le lycée est le lieu propice pour approfondir celle-ci et l'étudier de façon réflexive, en faisant percevoir les liens (de continuité et de ruptures) entre passé et présent. L'accent mis sur la lecture d'œuvres complètes et de groupements de textes significatifs oblige à tenir le plus grand compte des compétences réelles des lycéens face à des écrits longs et parfois complexes. En fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné, l'attention portera davantage, sans exclusive cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles en seconde, et sur des textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs en première. En seconde, les élèves abordent la notion de mouvement littéraire ; en première, celle, plus complexe, de phénomènes littéraires et culturels. Le domaine français, et francophone en seconde, est privilégié ; en première, il est mis en relation avec des phénomènes de dimension européenne.
- Les genres ont été abordés au collège ; au lycée, ils sont étudiés méthodiquement, y compris dans leurs évolutions et leurs combinaisons. Les registres (par exemple, le tragique ou le comique) sont abordés en seconde, puis approfondis en première. Leur étude permet une mise en relief des modes de connaissance de l'humain et du monde propres à la littérature, et favorisera des relations entre les lettres et la philosophie lorsqu'on abordera celle-ci en terminale.
- La réflexion sur la production et la réception des textes constitue une étude en tant que telle au lycée, alors qu'au collège elle n'a fait l'objet que d'une initiation. En seconde, elle envisage le processus même de l'écriture. En première, les différentes formes de relations entre les textes, et les réécritures sont davantage analysées.
- Les éléments de l'argumentation ont été abordés au collège ; au lycée, ils sont envisagés sur un mode plus analytique. La classe de seconde met surtout en lumière les façons de convaincre et persuader. En classe de première, on insiste sur les formes et pratiques liées à la délibération ; entre autres exercices, la formation à la dissertation concourt à cette fin.

III - MISE EN ŒUVRE

Le français au lycée doit donner une culture active. Elle est nécessaire pour que se développe la curiosité des lycéens, condition première du goût de lire et de s'exprimer et du plaisir pris aux lettres et aux langages. À cette fin :

- La lecture est privilégiée : des lectures abondantes et variées sont indispensables. On fait donc lire aux élèves au moins six œuvres littéraires par an et de nombreux extraits. Pour l'étude des textes, qui est le but premier, il existe diverses démarches critiques ; le professeur les choisit en fonction des situations d'enseignement, mais ces démarches, ainsi qu'un nécessaire vocabulaire d'analyse qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes : elles sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.
- Les productions écrites et orales sont diversifiées : elles permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu'une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d'expression. Des exercices brefs et fréquents développent l'écriture d'invention, en même temps qu'ils forment à l'écriture de commentaire et à la dissertation.

- Le travail sur la langue est réalisé à partir des textes étudiés mais aussi à partir des productions des élèves, de façon à améliorer la maîtrise de la langue par la pratique en même temps que par l'analyse.

- Afin d'assurer une intégration effective de l'étude de la langue, de l'expression orale et écrite et des lectures, le travail s'organise en ensembles cohérents de séances (ou "séquences") organisant selon des objectifs communs ces divers aspects de la formation.

Le programme indique les objets d'étude qui sont abordés à chaque niveau, de façon à assurer le cadre d'une progression commune de la seconde à la première. Mais le choix des œuvres et des textes correspondants, ainsi que les modalités de leur étude et les exercices appropriés relèvent de la compétence des professeurs. En particulier, un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences ; une séquence peut aussi rassembler des éléments issus de plusieurs objets d'étude.

En alliant connaissances, capacité de réflexion personnelle et mise en place de méthodes de travail, on donne aux élèves des références solides et on les rend capables d'accéder ensuite par eux-mêmes à d'autres connaissances.

PROGRAMME DE SECONDE

I - OBJECTIFS

Première année du lycée et année "indifférenciée", la classe de seconde a une double fonction : consolider les acquis antérieurs et être la première étape dans la réalisation des buts fondamentaux de l'enseignement du français au lycée, à savoir une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome.

II - CONTENUS

II.1 Les perspectives d'étude

Il s'agit avant tout d'amener les élèves à savoir construire les significations des textes et des œuvres. À cet effet, quatre perspectives d'étude sont mises en œuvre :

- l'approche de l'histoire littéraire et culturelle ;
- l'étude des genres et des registres ;
- la réflexion sur la production et la singularité des textes ;
- l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires.

Le but essentiel est que les élèves s'approprient ces quatre perspectives pour lire et produire des textes. Cependant, il convient de les former progressivement à cette démarche. Aussi le programme indique-t-il :

- les notions à aborder, c'est-à-dire les objets d'étude retenus pour l'année de seconde, ainsi que les connaissances et les compétences à faire acquérir ;
- la perspective dominante qui constitue l'approche la plus pertinente pour chacun de ces objets d'étude ;
- une (ou des) perspective(s) complémentaire(s) permettant d'étudier les textes et les œuvres dans leur complexité.

De la sorte, les élèves disposeront de repères précis. Le professeur, guidé par ces perspectives et ces objets, est libre du choix des textes et œuvres qu'il fait étudier dans ses classes. Il peut ainsi organiser son enseignement en tenant compte du niveau de ses élèves et de son projet pédagogique. Il part de ce que les élèves connaissent déjà pour les conduire progressivement vers des objets et questions qui leur sont moins familiers.

II.2 Les objets d'étude

Les professeurs construiront librement leur progression annuelle à partir de la liste qui suit,

selon leur classe et leur projet. Les points 1 à 5 doivent être obligatoirement abordés dans l'année. Les points 6 et 7 sont optionnels.

1 - Mouvement littéraire et culturel

En partant des textes et en ménageant des temps de recherche autonome, les élèves sont amenés à construire la notion, nouvelle pour eux, de mouvement littéraire et culturel (auteurs, œuvres, contextes), pour apprendre à mieux contextualiser les œuvres qu'ils lisent. En classe de seconde, l'étude porte sur un des mouvements majeurs qui structurent l'histoire littéraire et culturelle française. La démarche de contextualisation particulièrement mise en œuvre ici est sollicitée en tant que de besoin dans les autres objets d'étude. L'élève se construit de la sorte un savoir sur les mouvements majeurs au fil de ses lectures. Afin de faciliter une progression, on étudie en seconde un mouvement littéraire et culturel du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle.

Corpus : un ensemble de textes littéraires (poésie ou prose) et de documents (y compris iconographiques) et une œuvre au choix du professeur.

Perspective dominante : histoire littéraire et culturelle.

Perspective complémentaire : étude des genres et des registres.

N.B. - Les documents d'accompagnement donnent une liste des mouvements appropriés à la classe de seconde.

2 - Le récit : le roman ou la nouvelle

Le but est de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif.

Corpus : une œuvre littéraire du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle, au choix du professeur, accompagnée de textes complémentaires.

Perspective dominante : étude des genres et des registres.

Perspectives complémentaires : réflexion sur la production et la singularité des textes ; approche de l'histoire littéraire.

3 - Le théâtre : les genres et registres (le comique et le tragique)

Il s'agit de percevoir les spécificités (le théâtre comme texte et comme spectacle) et les évolutions du genre, les liens, mais aussi les distinctions entre genre et registre.

Corpus : une pièce au choix du professeur (comédie ou tragédie) accompagnée de textes et documents complémentaires.

Perspective dominante : étude des genres et registres.

Perspectives complémentaires : approche de l'histoire littéraire ; étude des effets sur les destinataires.

4 - Le travail de l'écriture

L'analyse des rapports entre sources, projets, brouillons, texte et variantes, permet de montrer que la production d'un texte est un processus singulier à l'intérieur même des règles d'un genre ou par rapport à celles-ci ; on aborde la question de l'originalité d'un style.

Corpus : un groupement de textes littéraires et de documents au choix du professeur.

Perspective dominante : réflexion sur la production et la singularité des textes.

Perspectives complémentaires : étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire ; genres et registres.

5 - Démontrer, convaincre et persuader

Le but est de percevoir et comprendre les différences, mais aussi les liens, entre démontrer - dans le domaine des vérités vérifiables - et convaincre ou persuader, en s'appuyant sur des arguments rationnels ou sur des facteurs affectifs.

Corpus : un groupement de textes et de documents (éventuellement iconographiques) au choix du professeur.

Perspective dominante : étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire.

Perspectives complémentaires : étude des genres et des registres (en particulier le polémique) ; approche de l'histoire littéraire.

6 - Écrire, publier, lire

L'examen de la situation des auteurs, des lecteurs ou des spectateurs, des modes de diffusion, est conduit de façon à montrer leurs effets sur les textes (qu'ils s'y plient ou y résistent).

Corpus : un ou plusieurs ouvrages, au choix du professeur, et divers documents et extraits (incluant des articles).

Perspective dominante : approche de l'histoire littéraire et culturelle.

Perspective complémentaire : réflexion sur la production et la singularité des textes.

7 - L'éloge et le blâme

Le but est de percevoir et comprendre en quoi les usages de l'éloge et du blâme sont des moyens importants d'argumentation.

Corpus : une œuvre ou un groupement de textes (poésie ou prose), accompagnés de documents complémentaires (en particulier d'images, mais aussi de textes de presse), au choix du professeur.

Perspective dominante : étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire.

Perspective complémentaire : étude des genres (en particulier le portrait) et des registres.

III - DÉMARCHE

L'enseignement du français en seconde s'organise en séquences qui associent la lecture, l'écriture, l'oral et le travail sur la langue. Un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences. Une séquence peut rassembler des éléments issus de plusieurs objets d'étude.

La durée des séquences peut varier en fonction du projet du professeur et des réactions des élèves ; leur durée moyenne sera d'une quinzaine d'heures.

Le professeur a le choix des œuvres, des textes et des documents étudiés à l'intérieur du cadre défini au paragraphe précédent. Les documents d'accompagnement fourniront à titre indicatif des listes d'œuvres et de documents ou de types d'œuvres et de documents, et donneront des exemples de mise en œuvre.

Les contenus indiqués dans le programme font l'objet du travail en classe entière. Les modules sont les lieux privilégiés pour développer, en liaison avec les activités menées en classe entière, la maîtrise de la langue, la production de textes écrits et oraux et la méthodologie, appliquée notamment à la documentation.

IV - MISE EN ŒUVRE ET PRATIQUES

IV.1 La lecture

Les élèves qui entrent en seconde ont déjà appris, tant dans leur cursus antérieur que dans leurs pratiques personnelles, à s'appropriier des écrits divers selon des modalités de lecture variées. On vise à développer leur goût et leur capacité de lire, en les confrontant cependant à des œuvres plus éloignées de leur univers familier, dans un souci de formation d'une culture partagée. Dans ce but, des lectures aussi nombreuses que possible sont indispensables. Il convient donc que les élèves lisent au moins six œuvres littéraires par an ainsi que des textes et documents très diversifiés. On développe deux formes de lecture : la lecture analytique et la lecture cursive.

- La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées :

- appliquée à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves avec méthode ;

- appliquée à des textes longs, elle permet l'étude de l'œuvre intégrale.

Découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de façon analytique (étude d'extraits, analyse de chapitres ou de traits caractéristiques, temps de synthèse).

Les documents et extraits seront organisés en groupements de textes, étudiés en trois ou

quatre semaines au maximum. De même, l'étude d'une œuvre intégrale ne s'étendra pas sur plus de trois ou quatre semaines.

- La lecture cursive est la forme libre, directe et courante de la lecture. Elle se développe dans la classe et en dehors de la classe afin de faire lire des élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude ou le goût. Elle est avant tout une lecture personnelle qui vise à développer l'autonomie des élèves. Elle n'amène pas à analyser le détail du texte mais à saisir le sens dans son ensemble. Elle peut s'appliquer à des documents, extraits et textes brefs, mais son objet essentiel est la lecture d'œuvres complètes.

En classe, le professeur propose des titres et des textes, indique des orientations pour aider les élèves à avoir une lecture active, généralement en fonction d'un projet, et établit des bilans.

Les lectures d'œuvres dans l'année se répartissent entre lectures cursives et lectures analytiques (étude d'œuvres intégrales), si possible de façon équilibrée.

Les lectures documentaires, qui peuvent être, selon les situations et les besoins, analytiques ou cursives, devront aussi devenir en fin de première un moyen courant d'information. On utilise les dictionnaires et encyclopédies, la presse et les bases de données (en particulier les ressources des technologies de l'information en liaison avec le CDI). Les lectures documentaires permettent une meilleure contextualisation des œuvres étudiées, favorisant ainsi leur interprétation.

La lecture s'applique aussi à l'étude de l'image. On utilisera des images fixes et mobiles, pour s'attacher à dégager les spécificités du discours de l'image et mettre en relation le langage verbal et le langage visuel.

IV.2 L'écriture

Le but est d'amener les élèves à écrire souvent et régulièrement des textes de nature et de longueur variées. Ils seront entraînés progressivement à produire trois types d'écrits :

- des écrits d'argumentation, en relation avec les textes et les œuvres étudiés ;
- des écrits d'invention, en liaison avec les différents genres et registres étudiés ;
- des écrits fonctionnels, visant à fixer et restituer des connaissances.

La liaison entre lecture et écriture doit être constante. Dans les écrits d'invention, en seconde, on procède en particulier à des imitations, des transformations et des transpositions des textes lus. Ces écrits contribuent ainsi à une meilleure compréhension des lectures et permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres.

Toutes ces pratiques se font selon des consignes explicites. On recourt dans la mesure du possible au traitement de texte et aux autres ressources des technologies de l'information.

IV.3 L'oral

En classe de seconde, le but est de permettre aux élèves de pratiquer des activités orales diversifiées et de commencer à analyser les spécificités de l'oral (variations des formes de parole et des niveaux de langage en fonction des situations, des buts et des interlocuteurs).

À cette fin, on associe (en classe entière et en modules) :

- l'écoute, où l'on insiste sur la diversité des genres de l'oral et sur les relations entre les interlocuteurs (y compris en situation scolaire) ;
- l'expression orale : elle inclut des lectures à haute voix, des récitations, des jeux dramatiques, aussi bien que des prises de parole et des exposés (de durée limitée).

Ces travaux sont organisés le plus fréquemment possible à l'intérieur de groupes, notamment dans le cadre des modules. L'oral constitue souvent aussi une propédeutique aux travaux d'expression écrite.

IV.4 L'étude de la langue

Elle est un facteur commun à l'ensemble des activités proposées. Elle doit associer la pratique

de la langue et une réflexion sur celle-ci. À cette fin, elle prend appui sur l'observation des œuvres et des textes lus et étudiés, ainsi que sur les productions écrites et orales des élèves. En classe de seconde, il s'agit d'abord d'améliorer la maîtrise de la phrase, du texte et du discours (étudiés au collège), et de poursuivre l'acquisition d'une langue plus abstraite.

Pour cela :

- à l'échelle de la phrase, les éventuelles lacunes morphosyntaxiques doivent être comblées ;
- à l'échelle du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé ;
- à l'échelle du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée ;
- le vocabulaire fait l'objet d'une attention suivie. Les domaines considérés sont ceux des objets d'étude de l'année. Le lexique est enrichi en relation avec les textes lus. On analyse la création et la structuration lexicales. Pour donner accès au vocabulaire abstrait, on fait notamment réfléchir sur la nominalisation et la définition ;
- lorsque les œuvres et textes étudiés l'appellent, l'analyse des variations sociales et historiques de l'usage langagier est abordée.

Pour une meilleure maîtrise de la langue, on insiste également sur la diversité des moyens de reformulation dans les productions écrites et orales. On conduit les élèves à analyser (particulièrement en modules) les moyens lexicaux et grammaticaux nécessaires à leur réalisation.

V - RELATIONS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES

Discipline carrefour, le français développe des compétences indispensables dans toutes les disciplines. De plus, en seconde, des relations plus précises seront établies et indiquées comme telles aux élèves, avec les disciplines suivantes :

- l'histoire, pour l'histoire culturelle ;
- l'éducation civique, juridique et sociale, entre autres pour les exercices de débat ;
- les arts, pour l'étude des genres et des registres, l'histoire culturelle et l'analyse de l'image ;
- les langues anciennes, pour l'étude des genres et des registres, de l'histoire littéraire et culturelle, du lexique ;
- les langues vivantes, en particulier dans l'approche des mouvements culturels européens.

Cette liste n'est pas limitative ; chaque professeur l'enrichira en fonction du projet pédagogique de la classe et de l'établissement.

VI - DOCUMENTATION ET RELATIONS AVEC D'AUTRES PARTENAIRES

Les travaux de documentation (par l'usage des fonds documentaires multimédias et pluridisciplinaires) ainsi que les lectures et les échanges autour des lectures appellent un travail coordonné du professeur de français et du professeur-documentaliste en fonction du projet pédagogique de la classe.

Il est aussi recommandé de développer l'attention des élèves à l'actualité littéraire et culturelle. Il est conseillé de solliciter dans la mesure du possible des interventions d'auteurs, d'acteurs, de metteurs en scène, d'éditeurs, de bibliothécaires, de journalistes et de plasticiens, qui s'inscrivent dans le cadre des projets d'établissement.

ANNEXE VII *Instructions officielles pour l'enseignement du Français en classe de seconde* 1987, reprises en 1992 avec l'introduction des modules, et 1984.

Le nouvel horaire hebdomadaire défini dans l'arrêté du 17 janvier 1992 est le suivant :

4 heures en classe entière ;

3/4 heures de module (moyenne hebdomadaire).

Le programme est celui défini par l'arrêté du 14 mars 1986, (B.O. spécial 1 du 5 février 1987) : l'introduction des modules a pour but d'en permettre une mise en œuvre différente, plus souple, plus ouverte, et dans laquelle une plus grande attention est portée vers les acquisitions de méthodes.

I. INSTRUCTIONS

Les objectifs généraux de l'enseignement du français sont, au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. Le professeur se fonde sur ce que les élèves ont appris au collège pour les mener plus loin, avec une ambition mesurée et une permanente exigence, pour les entraîner progressivement aux exercices appropriés à leur âge et à leurs besoins, pour leur ouvrir des perspectives culturelles plus larges et les préparer à leur vie d'homme et de citoyen.

La classe de Seconde est la première année du cycle des lycées. Elle représente souvent une rupture avec les classes de collège, dans les niveaux de savoir et de savoir-faire, dans les modes et les rythmes de travail. Une telle rupture, si elle est brutale, peut être dangereuse aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan humain.

Aussi faut-il souligner également que la seconde, restant indifférenciée, s'inscrit dans la continuité des classes de collège, qui doivent la préparer. Elle offre à tous les élèves, avant les spécialisations, une année pour mieux déterminer leur orientation future et pour se mettre en mesure de réussir dans la voie qu'ils auront choisie.

De ce double caractère découle sa spécificité : c'est une classe d'approfondissement et d'ouverture qui impose au professeur de français de mieux armer des élèves plus mûrs qu'au collège. Il y parviendra, aussi bien dans le domaine de la langue que dans celui de la culture, en consolidant les acquis antérieurs, en s'efforçant d'étendre et de structurer les connaissances, de fournir les moyens et les instruments les plus efficaces ; en faisant acquérir des méthodes de travail et en rendant plus conscient des finalités, pour que soient perçus l'intérêt et l'utilité des exercices quotidiens ; en aidant chacun à découvrir ses capacités ; en conduisant peu à peu à une autonomie mieux maîtrisée.

Cette tâche est difficile, car il est indispensable, étant donné les différences qui existent, à l'intérieur d'une même classe, entre les élèves, que cette diversité soit prise en compte dans toutes les formes de l'enseignement du français. Mais il est essentiel qu'au moment où il s'agit d'orienter progressivement vers l'une ou l'autre des séries de Première et de Terminale, le professeur de lettres joue pleinement son rôle, pour que le choix se fasse dans la clarté et donne à chacun ses chances de réussite.

A) PRATIQUE RAISONNÉE DE LA LANGUE - COMMUNICATION ET EXPRESSION

Par la pratique et l'étude de la langue, des différents types de discours qui la vivifient constamment et des règles qu'elle se donne, on apprend à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être mieux compris.

Cette pratique et cette étude accroissent les capacités individuelles, favorisent les relations sociales et la connaissance du monde. Elles peuvent aussi satisfaire et développer le goût de la parole orale et écrite, et le sens esthétique.

Étant donné l'orientation actuelle des études linguistiques et littéraires d'une part, l'évolution de la société, la spécialisation des tâches et la multi-

plication des échanges oraux et écrits d'autre part, les questions relatives à la communication et à l'expression prennent aujourd'hui une importance accrue.

On procède au lycée, et particulièrement en classe de Seconde, aux révisions nécessaires, en s'assurant chaque fois de la solidité des acquis. On n'hésite pas à reprendre l'étude de la morphologie, de la syntaxe et de l'orthographe entreprise à l'école et au collège avec les choix, les compléments et les approfondissements opportuns. On continue de porter au vocabulaire, surtout au vocabulaire abstrait, la plus grande attention : accroissement méthodique du nombre de mots connus, recherche du sens des mots dans leurs différents emplois et des mots pertinents selon les situations et les contextes. Les mots nouveaux sont quelquefois nécessaires, mais on s'exerce à éviter l'usage abusif de substantifs techniques ou scientifiques dans des domaines où ils ne conviennent pas. On se rappelle que les mots du langage général (ou « commun »), c'est-à-dire non spécialisé, peuvent se charger, selon le contexte dans lequel ils sont employés, de nuances et d'un pouvoir d'évocation qui leur donnent des résonances variables selon les individus ou les groupes et une portée sociale ; c'est notamment le cas dans les textes littéraires. L'effort d'exactitude pour déterminer le sens d'un mot et ce qu'il peut évoquer (dénotation et connotation) est éminemment formateur et enrichissant ; il faut y entraîner et y associer tous les élèves.

Sans méconnaître la pluralité des points de vue linguistiques et l'intérêt méthodologique de cette pluralité, on s'attache à une convention active et vivante de la langue, à ce que l'on appelle le discours, à la parole et au dialogue. Une telle perspective permet d'unir plus aisément la théorie et la pratique, qu'il s'agisse de manier la langue pour en découvrir les usages, d'analyser ou de produire un texte ; elle permet aussi de mieux coordonner les différentes activités de l'enseignement des lettres.

On assure la connaissance des éléments et des structures de la phrase, unité du discours, et on développe progressivement l'étude du texte commencée à l'école et au collège. On appellera texte toute production écrite ou orale qui met la langue en œuvre, c'est-à-dire toute production du discours. Le texte dépasse généralement le cadre de la phrase.

La rhétorique ancienne, qui était celle de l'orateur et de l'écrivain, distinguait, dans l'étude et la production des textes, l'invention — ou recherche des idées —, la disposition — que nous appellerions plutôt composition et plan — et l'élocution — c'est-à-dire l'expression et le style —. Cette distinction garde son intérêt. La « disposition » est très importante : saisir ou établir dans un texte ce que l'on appelle la suite des idées exige l'attention à tout ce qui le constitue (forme et sens) et cette démarche, qui répond à l'étymologie du mot « texte », a une valeur pédagogique profonde.

La rhétorique moderne renouvelle cette étude. Elle concerne à la fois l'auteur et le lecteur. Elle procède à une analyse plus systématique des moyens par lesquels s'enchaînent les phrases. Surtout elle s'interroge sur les conditions dans lesquelles un texte oral ou écrit est produit et reçu. Elle prend en considération les acteurs et les situations de l'énonciation et elle envisage les différents types de textes, qu'elle permet de mieux distinguer et définir. Elle fournit des appuis à l'étude des textes littéraires.

Les notions théoriques éclairent la pratique ; la maîtrise de la langue exige une réflexion sur la langue et ses emplois, qui contribue à l'enrichissement mutuel de la pensée et de l'expression. On initie les élèves à la production de différents types de textes. On leur apprend les modes de communication et d'expression dont ils auront besoin, oralement ou par écrit, dans leurs études, dans leur profession, dans leur vie personnelle et sociale, selon les situations, les destinataires, la matière et les objectifs. On les prépare aux exercices choisis pour le baccalauréat, mais en insérant ceux-ci dans l'ensemble des exercices et dans une progression régulière : si l'examen est un stimulant précieux, résumer ou commenter un texte, composer sur un sujet donné sont des opérations d'une utilité générale.

La pratique raisonnée de la langue et la production de textes variés sont un objet de l'enseignement du français au même titre que l'étude de la littérature. On distinguera ces deux objets pour donner sa place à chacun

d'eux, mais on n'oubliera pas qu'ils sont complémentaires et on les éclairera l'un par l'autre. L'étude de la langue inclut celle de ses emplois littéraires, les textes littéraires offrent une matière remarquablement variée pour des travaux écrits et oraux. Ces deux aspects de l'enseignement du français ont en commun la notion de texte, le souci de l'ordre et de la composition, de l'expression exacte et pertinente. Ils peuvent se conjuguer en ce dernier domaine : la lecture d'un bon texte documentaire invite à la netteté et à la rigueur, les lectures littéraires peuvent préserver d'un emploi sans nuances de la langue et de l'abus des jargons qui sclérosent la pensée et les relations humaines. Dans l'ordre des contenus, les deux activités contribuent à nourrir l'esprit ; cela importe d'autant plus qu'à l'âge où ils entrent en Seconde les élèves, contrairement à une opinion vaine, sont heureux de trouver, pour leurs travaux et leur réflexion, des matériaux solides dans les documents et les textes qu'ils étudient.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français valent pour tous les élèves, et ils ne doivent pas entraîner des pratiques cloisonnées ou exclusives, qui seraient contraires à la nature même de cet enseignement et à l'intérêt de la plupart des élèves. Mais le professeur réserve plus particulièrement une partie de l'horaire, qu'il détermine lui-même selon les besoins de sa classe, aux exercices de communication et d'expression indiqués dans le programme (1). Cette partie de l'horaire ne doit pas être consacrée seulement aux comptes rendus des devoirs. Elle peut donner lieu à des travaux par effectifs partiels.

B) L'ETUDE DES TEXTES

1. CHOIX DES TEXTES

Le professeur de Seconde, soucieux de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité, donne aux textes littéraires, sans exclure les autres textes, toute la place qui leur est due.

Des textes non littéraires, à condition qu'ils soient substantiels, bien composés et bien rédigés, fournissent aux élèves l'occasion de réfléchir sur le mouvement d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique. Les élèves s'initient de cette manière aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression et apprennent à aborder les textes en les considérant comme des formes signifiantes.

Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. En s'exerçant à déchiffrer les textes littéraires, les élèves apprennent à mieux lire tous les textes. C'est en classe de Seconde que se joue l'accès décisif à la littérature : le rôle du professeur est, à cet égard, déterminant ; il a la responsabilité de susciter chez tous les élèves le goût pour les textes littéraires et de leur ménager ainsi les meilleures chances d'une curiosité et d'un intérêt durables pour la littérature.

Il est naturel que la littérature française ait une place de choix. Le professeur de Seconde s'attache tout particulièrement à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècle. Il leur fait lire également, aux moments qu'il juge opportuns, des œuvres d'autres époques, notamment du XX^e siècle : ce dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des adolescents.

Le professeur de Seconde tient compte de la diversité des groupes sociaux français et étrangers vivant en France. Il poursuit l'effort entrepris au collège pour favoriser la rencontre et le dialogue entre des cultures différentes, en proposant éventuellement des textes écrits en français par des auteurs étrangers.

(1) Elle pourrait être de l'ordre de deux heures hebdomadaires, étant entendu que l'enseignement du français dans une classe est confié à un seul professeur.

Il donne une place aux œuvres étrangères passées ou contemporaines : le détour par d'autres littératures permet de mieux situer notre littérature et offre à chacun la possibilité d'enrichir sa culture.

2. PERSPECTIVES DE LECTURE

a) *L'éclairage historique*

La réflexion critique des élèves ne saurait s'exercer efficacement si l'on ne développe pas simultanément leur conscience historique. Une mise en perspective historique donne une assise plus ferme à leurs connaissances, une cohérence plus forte à leur culture et leur permet de mieux se situer dans le monde d'aujourd'hui.

En insistant, dans les classes de Seconde, sur les auteurs et les textes des XVI^e et XVII^e siècles, tout en ne retenant que les œuvres ou les pages les plus significatives et les plus accessibles, l'on redonne aux élèves le sens de la continuité historique, faite de crises, de ruptures, mais aussi de transitions, de constantes. A cet effet, le professeur propose une histoire littéraire chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages.

Outre les repères historiques précis, il convient d'évoquer l'environnement humain et culturel, voire la vie quotidienne, autant que les circonstances économiques et politiques, sans négliger les codes et les conventions littéraires de l'époque.

L'éclairage historique situe l'œuvre ou le texte, à quelque époque qu'ils appartiennent, dans leur temps et leur espace propres, et fait comprendre dans quelles conditions ils ont été produits et reçus.

C'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire. En interrogeant la représentation et l'interprétation explicites ou implicites que l'écrivain donne de la réalité historique et sociale, l'on peut mettre en évidence une signification de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience.

b) *La référence aux formes et aux genres littéraires*

Il existe de nombreux principes de classification des textes. Mais, dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman, théâtre, poésie, etc.), est essentielle. Elle permet aux élèves de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire (structures, techniques, langages), de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre, pour s'y soumettre ou pour s'en libérer, enfin de percevoir l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu.

c) *Les relations avec les arts plastiques, l'image et la musique*

La formation littéraire s'enrichit par une certaine connaissance de l'histoire des arts plastiques et de la musique. L'étude des œuvres artistiques, faite en liaison avec celle des œuvres littéraires, est utile si l'on veut comprendre l'esprit d'une époque (par exemple, la Renaissance) ou définir les critères d'une esthétique (par exemple, le baroque). Au-delà de ces rapprochements, l'observation d'un tableau figuratif ou abstrait contribue à l'éducation du regard et de la sensibilité.

Le professeur de lettres prend en compte, en liaison avec les professeurs des disciplines artistiques, la présence et l'importance des images dans la culture d'aujourd'hui. Il prolonge et approfondit les connaissances acquises au collège dans ce domaine. Les élèves peuvent, par exemple, exercer leur réflexion critique sur le rôle de l'image dans la presse, s'initier aux formes et aux techniques d'expression dont use le réalisateur de cinéma ou de télévision. A partir de quelques séquences, le professeur familiarise ses élèves avec les éléments qui conditionnent l'expressivité de l'image (cadrage, plans, angles de prises de vues, travelling, éclairage, etc.) ou bien il montre comment l'art du montage crée le rythme d'un film et donne une vision du monde. L'analyse critique de l'adaptation cinématographique ou télévisuelle d'un

roman met en évidence la spécificité de chaque langage et rend les élèves plus capables de mesurer les pouvoirs et les effets de ces différents modes d'expression.

d) *L'éducation civique*

Le professeur ne néglige pas d'utiliser l'étude des textes pour enrichir, approfondir et affermir la réflexion des élèves sur les principes, sur les réalités de la vie sociale, politique et civique et sur leurs représentations. Ces textes sont de nature diverse. Un article de la presse quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle, telle page du *Journal officiel*, un document statistique constituent, autant qu'une œuvre ou une page littéraire, une source de réflexion sur les structures et le fonctionnement de la société.

Une représentation théâtrale, un film, voire un fait divers, suscitent, à l'occasion, un court débat sur les droits et les devoirs du citoyen ou de l'homme en général.

Le professeur rappelle ou précise, quand il le juge utile ou nécessaire, les notions qui permettent de mieux comprendre les institutions politiques et judiciaires, la vie sociale et la vie économique. Les textes littéraires à cet égard fournissent une riche matière, souvent avec un recul historique qui stimule la réflexion.

L'élève de Seconde sera progressivement conduit à mieux cerner les relations complexes entre les concepts de progrès, de liberté et de démocratie.

3. MÉTHODE

a) *Œuvres intégrales et groupements de textes*

Le professeur choisit, selon les indications du programme, les textes qu'il considère comme le mieux adaptés aux besoins, aux capacités et aux intérêts de ses élèves.

L'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales : le professeur s'applique à les faire découvrir sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc.) de manière à en faire saisir les aspects majeurs, la cohérence et la portée.

Cependant les extraits ont une utilité pédagogique comme incitation à la lecture des œuvres intégrales, comme supports d'analyse d'une question d'ordre littéraire, d'un thème, d'une modalité d'expression, comme jalons d'un aperçu historique. Le professeur s'attache à les rassembler et à les mettre en relation dans des groupements à cohérence thématique ou problématique qui ne sont ni factices ni arbitraires. Il ne propose qu'exceptionnellement un texte à l'état de fragment isolé.

b) *Qu'est-ce qu'une lecture méthodique ?*

C'est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs.

Les différents types de textes, littéraires ou non, appellent des méthodes différentes de lecture, qui s'élaborent au cours du travail même. Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l'on nomme d'habitude explication.

Ce qu'elle refuse :

- 1° Elle rejette la paraphrase ;
- 2° Elle ne mime pas, passivement, le développement linéaire du texte ;
- 3° Elle n'attribue pas à l'auteur, a priori, une intention ;
- 4° Elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés ;
- 5° Elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques.

Ce qu'elle tend à mettre en œuvre :

- 1° L'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (grammaire, morphologie et syntaxe ; lexique, champ lexical, champ sémantique ; énoncé et énonciation ; images, métaphores et métonymies ;

modalités d'expression, effets stylistiques ; structures apparentes et structures profondes) ;

2° L'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte (convergences et divergences) ;

3° L'exploration prudente et rigoureuse de ce que ne dit pas, en clair, le texte ;

4° La construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ;

5° La constatation, dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre en question. L'on ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves au terme d'une lecture, mais on leur apprend à motiver et à nuancer leurs jugements.

L'on veille, à chacune de ces étapes, à tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et dans son espace propres.

La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte. Si elle doit éviter les excès du formalisme, elle doit aussi se garder de toute imprécision : le professeur de Seconde veille à faire acquérir progressivement à ses élèves un vocabulaire exact et pertinent, outil nécessaire de l'analyse.

L'exercice ainsi conçu, qui demande du temps et qui suppose un travail de longue haleine, entraîne les élèves à une plus grande autonomie devant un texte. Le professeur peut, à l'occasion, leur demander d'examiner plus librement et plus rapidement un texte court. Il les incite alors à se poser les questions suivantes : « de quoi s'agit-il ? qui voit ? qui parle ? à qui ? où ? quand ? comment ? » Ces questions appellent des réponses précises qui s'appuient sur le texte et qui s'organisent peu à peu en vue d'une lecture cohérente. Cette lecture cohérente, en dépit de ses contraintes (temps imparti, examen d'un texte court), n'est pas différente par nature de la lecture méthodique précédemment décrite.

Les exigences d'une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle, mais l'envie même d'écrire.

C) METHODES ET FORMATION GENERALE

La classe de Seconde impose à chaque élève une part de plus en plus grande d'initiative dans son travail ; un apprentissage systématique des méthodes doit lui permettre d'accéder peu à peu à l'autonomie. Dans cet apprentissage, le professeur de français joue un rôle important.

Comme tous les professeurs, il habitue et, au début, aide l'élève à organiser son emploi du temps personnel, en répartissant de façon équilibrée l'ensemble des travaux à effectuer, sans négliger les moments nécessaires de liberté (loisirs, sports, lecture, etc.).

Plus spécialement et dans son domaine, il l'incite à travailler d'une manière efficace. Il lui apprend à se servir mieux des instruments qui sont à sa disposition (manuels, dictionnaires, grammaires, etc.), à prendre des notes (en classe, à la bibliothèque, au C. D. I.), à constituer des fichiers, à se documenter (où et comment choisir les ouvrages d'information ; comment, dans ces ouvrages, repérer ce qui peut être utile). Il l'initie aux différentes manières de travailler (seul ou en groupe, en classe ou à la maison, en une ou plusieurs fois, librement ou en temps limité). Il lui montre comment on prépare, comment on conduit, comment on achève les divers types d'exercices.

Pour soutenir les élèves dans leur effort, il s'applique, durant chaque séance, à les rendre conscients de la démarche qui permet d'aboutir à telle découverte ou à tel résultat : présenter un corrigé achevé peut sans doute être utile, mais il est plus nécessaire encore d'éclairer la manière d'approfondir la lecture d'un texte, la manière de conduire une recherche, d'élaborer une réflexion, d'ordonner et de rédiger une démonstration, et cela en le faisant d'abord avec les élèves.

Même si chaque exercice a sa fin en soi, tous concourent à une formation générale de l'esprit à laquelle le professeur de lettres apporte sa contribution. Il enseigne à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à ordonner les connaissances et les idées avec un souci constant de cohérence et de clarté; il éduque le jugement et l'esprit critique. Il montre comment parvenir à l'abstrait sans jamais négliger le concret, qui en est à la fois le principe et le garant; il forme à l'analyse et à la synthèse. Il développe le souci d'exactitude dans la parole et dans l'écriture: le retour constant au texte ou au document qui légitiment l'affirmation, l'attention à la suite des idées, le choix difficile du mot juste exercent à la rigueur et à l'honnêteté intellectuelle.

Cette formation, s'adressant à la fois à l'intelligence, à l'imagination et à la sensibilité, unit précision et finesse; elle est indispensable pour donner accès à une culture véritable. Celle-ci n'est pas un ornement gratuit: elle dispose à penser et à agir avec une attitude de curiosité et d'accueil. Fondée sur une connaissance personnelle et exacte des hommes et des sociétés d'autrefois et d'aujourd'hui, elle est la condition nécessaire de la vie et de la liberté de l'esprit.

D) PROGRESSION ET OBJECTIFS

Il convient d'établir une progression adaptée aux élèves tels qu'ils sont. Elle les aide à consolider les savoirs et les savoir-faire antérieurs comme à en acquérir de nouveaux. Si cette progression est soigneusement ménagée, elle évite une rupture brutale dans le passage du collège au lycée et sauvegarde sur les points essentiels la continuité et la cohérence nécessaires. Elle permet de mieux résoudre la contradiction qui existe entre l'hétérogénéité des élèves et l'ambition de les voir atteindre le niveau du baccalauréat.

La progression doit être organisée méthodiquement. On accueille les élèves avec leurs lacunes et leurs acquis, dont on dresse un bilan. On tâche d'évaluer avec précision le niveau de la classe et de chacun de ceux qui la composent. Il est bon au départ de ne pas se hâter, de ne pas étudier dès les premières semaines des questions trop austères, des textes trop difficiles, et de ne pas traiter des sujets empruntés aux *Annales* du baccalauréat. C'est au fil d'un apprentissage de deux ans que les élèves doivent progresser de façon décisive dans la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition des méthodes indispensables notamment pour se préparer à l'épreuve anticipée de français.

Ainsi, en Seconde, à propos de l'étude de la langue et des exercices écrits et oraux, les instructions et le programme indiquent des orientations et fournissent des matériaux en vue d'un enseignement cohérent et substantiel. Le professeur établit la progression qui lui paraît convenable, avec les choix et les priorités qu'exigent les besoins des élèves; il associe la théorie et la pratique, en allant du simple au complexe ou du complexe au simple, et en procédant par approfondissements successifs. Il s'assure à chaque étape que les acquisitions sont solides. Le programme peut suggérer, mais ne constitue pas une progression; la présentation de matériaux nombreux y est nécessairement successive, mais plusieurs d'entre eux sont généralement à utiliser ensemble pour un même exercice.

Dans la formation d'une culture, la lecture des œuvres joue un rôle essentiel: pour aborder celles-ci, le professeur de Seconde choisit l'ordre qui permet à ses élèves de tirer de leur rencontre avec le texte le plus de plaisir et de profit. Par exemple, sans méconnaître la nécessité de privilégier le XVI^e et le XVII^e siècle, il peut ne pas commencer par eux et, s'il a le sentiment que cette démarche est mieux adaptée à sa classe, retenir d'abord des textes du XIX^e ou du XX^e siècle, ou des textes moins littéraires, et ne faire appel qu'ensuite aux œuvres moins proches de ses élèves ou plus difficiles d'accès.

Dans la perspective de l'épreuve anticipée, une longue patience est nécessaire pour maîtriser les exercices délicats qu'elle propose et qu'on découvre en Seconde, pour apprendre à faire une lecture méthodique ou une composition française. On part de ce qui est déjà connu et on explicite au fur et à mesure les techniques que l'on utilise. Pour le résumé, par exemple, on s'assure que les élèves savent prendre des notes, construire un paragraphe,

souligner par des repères précis les articulations d'un raisonnement. S'agissant du commentaire composé, on s'appuie sur la lecture méthodique du texte (voir B. 3. b) pour dégager et organiser les éléments d'un tel commentaire. Si donc l'allure doit être d'abord modérée, le professeur peut ensuite, quand les progrès et la cohésion de la classe le permettent, aller plus vite. Il faut assurer une progression qui rende plus aisée et plus sûre, le jour venu, l'orientation dans les séries spécialisées de Première. Le professeur, en réalisant son projet pédagogique, tient compte du rythme et des étapes de cette progression pour pouvoir, le cas échéant, accélérer ou ralentir.

Seule peut être efficace en Seconde une pédagogie différenciée qui fonde son action sur le bon usage de la durée. Les élèves menés à un train trop rapide acquerraient des connaissances superficielles et comme plaquées qui, n'étant pas assimilées, ne sauraient nourrir une culture véritable. Le professeur, attentif à tous et à chacun, doit donc imprimer le rythme qui, à un moment donné, convient le mieux à la classe. Celle-ci, devenant peu à peu plus homogène, pourra atteindre plus aisément les objectifs qui lui sont assignés.

On peut se proposer, comme objectifs essentiels à atteindre à la fin de la classe de Seconde, de conduire l'élève à :

1. Savoir prendre des notes, les classer, les utiliser ;
2. Savoir définir une situation de communication, une question à traiter ;
3. Savoir rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience ;
4. Savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre ;
5. Savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites ;
6. Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte que l'on a lu, ou entendu, ou composé soi-même ;
7. Savoir repérer un type de texte et définir son statut ;
8. Savoir poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire l'essentiel d'un commentaire ;
9. Savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire ;
10. Savoir situer exactement dans l'histoire les auteurs et les textes abordés pendant l'année.

II. PROGRAMME

(toutes séries, sauf Techniques de la musique et de la danse)

A) PRATIQUE RAISONNÉE DE LA LANGUE COMMUNICATION ET EXPRESSION

1. NOTIONS ET PRINCIPES

On se reportera à la partie correspondante des instructions et du programme pour l'enseignement du français dans les classes de collège afin de procéder aux révisions et aux reprises nécessaires. Les notions et les principes n'ont pas pour but la théorie ; ils sont destinés à éclairer la pratique.

Communication et expression

Signes et codes. La communication verbale. Langage et langues.

Les fonctions du langage. Le langage et la personne.

Le langage et la société.

Les actes de parole. Langue et discours. Énonciation et énoncé. Le dialogue. L'oral et l'écrit. La phrase et le texte.

Intelligibilité, grammaticalité, acceptabilité. La notion d'usage. La notion de norme.

Maniement et connaissance de la langue

Applications pratiques de données phonétiques ; la prononciation, les liaisons. L'intonation.

Emploi raisonné des principaux systèmes morphologiques.

Emploi raisonné des principales catégories syntaxiques : phrase simple et phrase complexe, fonctions syntaxiques, classes de mots (notamment le nom et le verbe) ; juxtaposition, coordination, subordination.

Etude du vocabulaire (lexicologie). Syntaxe et sémantique. Sens lexical et sens contextuel ; la polysémie ; sens propre et sens figuré, les principales figures ; dénotation et connotation. Synonymie et antonymie. Homonymies et paronymes. Lexique général (ou « commun ») et lexiques spécialisés. Lexique de la vie affective ; lexique de la pensée conceptuelle ; lexique des activités sociales, économiques, politiques ; lexique des sciences, des techniques, des arts ; lexique des études littéraires. Champs lexicaux et champs sémantiques. Observation comparée de divers types de dictionnaires ; notions de lexicographie.

Consolidation de la connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale. L'accentuation. La ponctuation ; la ponctuation et l'intonation ; rôle logique et rôle de stylistique de la ponctuation.

Aperçus sur l'histoire de la langue. La vie des mots : étude diachronique des sens et des formes, étymologie, emprunts, néologismes. Les changements dans la syntaxe et les types de phrase. Influence de l'évolution de la société et des savoirs.

Réflexion critique sur la manière dont les faits de langue sont désignés par la terminologie.

De la phrase au texte. L'enchaînement des phrases et la cohérence du texte : mots de liaison, notamment les adverbes et les conjonctions ; mots de reprise (pronoms, déterminants, substituts lexicaux) ; emploi des temps du verbe ; éléments repris et éléments nouveaux d'une phrase à l'autre : thème et développement (on dit aussi « propos » ou « rhème ») ; relation entre l'ordre des mots et l'enchaînement des phrases.

Rhétorique et stylistique

La rhétorique ancienne et la rhétorique moderne (voir instructions, A).

Situations d'énonciation. Communication orale et communication écrite. L'auteur, le destinataire, la matière, l'objectif du message. Les deux premières et la troisième personne. L'expression du lieu ; l'expression du temps, notamment par le verbe (discours et récit). Style direct, style indirect, style indirect libre. L'explicite et l'implicite.

Les types de textes : narratif, descriptif, documentaire, didactique, argumentatif, démonstratif, oratoire, polémique, etc. La parole et l'action.

Les sources de l'invention : le savoir et l'expérience, la lecture, la documentation, l'histoire, les exemples, les lieux communs.

La composition, comme moyen de présentation et comme stimulant de la réflexion et de l'invention.

L'expression. La notion de style ; le style et la personne ; le style et l'époque. Les registres de langue. Le choix des mots, l'ordre des mots ; structure et longueur de la phrase, du paragraphe. Les types et les formes de phrase ; emploi de la phrase dite nominale. Les divers tons (laudatif, péjoratif ; comique, ironique, humoristique ; dramatique, pathétique, tragique). Nuances et modalités de la phrase et du texte. Les images, les figures, les sonorités, les rythmes.

Les langages littéraires. Les formes littéraires ; aperçus sur les genres littéraires, leurs caractéristiques et leur évolution (en liaison avec l'étude des textes).

L'usage poétique de la langue

La prose et la poésie. Les langages poétiques.

Éléments de métrique française ; le rythme.

Les principaux types de vers ; les vers libres.

Les sonorités : rimes, assonances, allitérations.

Le vers et le poème. Le groupement des vers selon le mètre et selon la rime. La strophe. Les refrains. Les poèmes à forme fixe.

Aperçus sur les genres poétiques : l'épopée ; le lyrisme, la chanson ; la poésie dramatique, l'opéra.

2. EXERCICES

Les conditions et les modes de la communication et de l'expression

Reconnaître les éléments constitutifs d'une situation de communication, identifier le locuteur ou l'auteur, le ou les destinataires (présents ou absents), afin de comprendre et d'être compris.

Déterminer, reconnaître ou éventuellement faire connaître les objectifs du message : exprimer des faits, des idées, des sentiments, informer, expliquer, argumenter, démontrer, persuader, inciter à une action, chercher à influencer, réfuter, questionner, etc.

Définir la ou les questions posées ou à poser.

Chercher, inventorier, définir les éléments mis en œuvre ou à mettre en œuvre. Découvrir ou établir le classement, l'organisation des éléments en fonction des questions posées et en vue d'une solution ou d'une conclusion. Sens exact des mots, cohérence du propos. Analyse et synthèse.

Déterminer le registre de langue (familier, courant, soutenu) adopté ou à adopter selon la situation, les destinataires, la matière, l'objectif (choix du vocabulaire et de la syntaxe appropriés). Usage des formules de relation sociale.

La présence éventuelle dans le texte du locuteur ou de l'auteur ; l'emploi de la première personne. Objectivité et subjectivité.

Les nuances de l'expression et de la pensée (pour renforcer, insister, atténuer, relativiser ; affirmer, mettre en doute ; apprécier, etc.).

Différences et interférences entre l'écrit et l'oral.

A l'oral : respecter les conditions indispensables à toute communication orale (netteté de la voix, du débit, de la construction des phrases et de leur enchaînement ; écoute attentive, prise et utilisation de notes ; reprise des idées pour dégager l'essentiel et faire le point ; respect du tour et du temps de parole, de la question à traiter ; usage des documents écrits ou audiovisuels ; usage du geste).

A l'écrit : nature et qualité de la graphie, de la disposition matérielle ; respect de l'orthographe (y compris l'accentuation), de la ponctuation ; saisir ou établir avec rigueur les relations temporelles ou logiques ; citer avec pertinence et exactitude.

Exercices oraux

Exercices d'élocution (lecture expressive, récitation, interprétation théâtrale, etc.), avec l'aide éventuelle du magnétophone.

Restitution d'un message.

Lecture commentée d'un document, d'un texte littéraire, d'une façon suivie ou selon des points de vue méthodiquement définis.

Jeux de rôles (accueil, information, entretien téléphonique, etc.).

Exposé, discussion, débat.

Exercices écrits

Rédaction de documents pratiques (lettres, plans, questionnaires, fiches, etc.).

Résumé d'un texte ; rapport, note de synthèse pour présenter l'état d'une question, la conclusion d'une recherche, le contenu d'un dossier (dégager

l'essentiel et ses articulations, reconnaître le type de texte, les objectifs et les intentions de l'auteur ou des auteurs, pour donner une représentation abrégée sans modifier l'esprit).

Exercices de composition sur des sujets variés, notamment, à partir de textes, sur des thèmes littéraires: recherche des documents et des exemples, des idées; classement et enchaînement des arguments; construction et rédaction d'un paragraphe, d'une suite de paragraphes, agencement net des parties (en nombre variable) du développement; introduction, transitions, conclusion ou amorce de conclusion.

Exercices mixtes

Compte rendu d'un débat organisé en classe, d'un exposé, d'une conférence, d'un entretien, etc.

Commentaire d'un document écrit, visuel ou sonore.

Revue de presse.

Recherche critique d'une information.

Constitution et présentation d'un dossier.

Remarques

1° L'apprentissage de la communication et de l'expression exige, pour être efficace, bien plus que l'enseignement de simples recettes techniques. On usera avec discernement des exercices qui revêtent un caractère mécanique ou répétitif. Quels que soient les supports auxquels on aura recours (textes, bandes magnétiques, images, diapositives, films, vidéo-cassettes, etc.), on veillera à ce que leur contenu offre de réels motifs d'intérêt pour des jeunes gens qui vont atteindre leur majorité légale; il en sera de même pour les sujets d'exposé, de discussion, de débat.

2° On distinguera l'apprentissage de la communication et de l'expression et l'étude des textes littéraires, non pour les séparer, mais pour les définir plus nettement par leur relation et pour les coordonner.

3° Parmi les exercices indiqués, plusieurs préparent déjà aux épreuves écrites et orales du baccalauréat.

4° On considérera tous les exercices comme des moyens destinés à développer les savoirs et les savoir-faire des élèves, à former leur esprit et leur personne. On graduera les exercices selon leur degré croissant de complexité et d'abstraction et suivant le progrès des capacités et de l'autonomie des élèves.

B) TEXTES

1. Etude des auteurs français du XVI^e et du XVII^e siècle.

Elle s'organisera autour d'œuvres intégrales ou de groupements de textes. On s'attachera principalement aux œuvres et aux auteurs les plus significatifs, en restant toujours à la portée des élèves.

Pour Montaigne et Pascal, on ne retiendra que les pages les plus accessibles; on pourra compléter leur étude dans une classe ultérieure.

Parmi les œuvres intégrales, on choisira au moins une œuvre dramatique du XVII^e siècle. Par exemple :

Corneille : *L'Illusion comique, Cinna, Rodogune.*

Molière : *L'École des femmes, Le Tartuffe, Amphitryon.*

Racine : *Britannicus, Bérénice, Bajazet.*

2. Etude d'ensemble d'un roman (ou d'un conte ou d'une nouvelle) du XIX^e siècle, choisi, par exemple, dans la liste suivante :

Balzac : *Eugénie Grandet, Ferragus, Une ténébreuse affaire ;*

Chateaubriand : *Atala ;*

Flaubert : *Madame Bovary ;*

Gautier : *Contes fantastiques ;*

Hugo : *Le Dernier jour d'un condamné, Notre-Dame de Paris ;*

- Maupassant : *Une vie, Bel-Ami, Le Horla* ;
 Mérimée : *Carmen* ;
 Nerval : *Sylvie* ;
 Nodier : *Contes* ;
 Stendhal : *Le Rouge et le Noir, Chroniques italiennes* ;
 Vigny : *Stello* ;
 Zola : *L'Assommoir, Germinal, Au Bonheur des dames*.
3. *Poésie* : on fera appel non seulement aux poètes du XVI^e siècle, mais aussi à ceux du XIX^e et du XX^e siècle.
4. Le XX^e siècle fournira des œuvres, d'un accès parfois plus aisé, qui permettront d'organiser la progression des lectures en fonction des besoins et des intérêts des élèves. On choisira, par exemple, dans la liste suivante :
- Anouilh : *Le Voyageur sans bagage, Antigone* ;
 Cocteau : *La Machine infernale* ;
 Colette : *Sido* ;
 Duras : *Un Barrage contre le Pacifique* ;
 France : *Crainquebille, Les Dieux ont soif* ;
 Gide : *La Symphonie pastorale* ;
 Giono : *Colline, Un de Baumugnes, Regain, Le Chant du monde* ;
 Giraudoux : *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* ;
 Gracq : *Un Balcon en forêt* ;
 Ionesco : *Rhinocéros* ;
 Malraux : *Les Conquérants, La Voie royale* ;
 Martin du Gard : *La Consultation (Les Thibault, IV)* ;
 Mauriac : *Thérèse Desqueyroux* ;
 Montherlant : *Les Bestiaires* ;
 Perec : *Les Choses* ;
 Robbe-Grillet : *Les Gommages* ;
 Romains : *Prélude à Verdun (Les Hommes de bonne volonté, XV)* ;
 Saint-Exupéry : *Terre des Hommes* ;
 Sarraute : *Enfance* ;
 Simenon : *L'Ainé des Ferchaux* ;
 Supervielle : *L'Enfant de la haute mer* ;
 Vercors : *Le Silence de la mer*.
5. On fera appel aux auteurs étrangers d'expression française, aux auteurs anciens ou étrangers traduits, aux œuvres ou aux textes non spécifiquement littéraires.
- Pour toutes ces études, chaque fois que ce sera possible, on mettra en rapport texte et image, texte et musique.

1981

ANNEXE I

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS CLASSES DE SECONDE ET DE PREMIERE

Ce document présente les objectifs, programmes et instructions pour l'enseignement du français dans les classes de seconde et de première.

Il s'inspire des « Propositions pour un programme d'enseignement du français dans le second cycle » élaborées par l'Inspection générale des lettres en 1972 et mises à l'essai jusqu'en 1979 dans une cinquantaine d'établissements par près de deux cent cinquante professeurs. Cette opération a fourni matière à trois stages nationaux organisés à Sèvres, à deux bulletins de liaison destinés à l'information des équipes, à de nombreux échanges d'observations et de réflexions.

Il tire parti des travaux de la Commission ministérielle pour la réforme de l'enseignement du français, qui a produit en 1974 un important rapport.

Sous une forme provisoire, il a été soumis, à partir de 1977, à la pratique de six lycées expérimentaux de plein exercice ; en outre, des groupes de professeurs s'en sont saisis spontanément. La version actuelle tient un large compte de cette concertation.

Elle marque l'aboutissement d'un effort collectif qui, englobant les textes publiés ou en cours de publication pour les différents stades de la scolarité, tend à assurer la continuité et la progression de l'enseignement du français depuis l'école élémentaire. En temps opportun, elle sera complétée par des dispositions relatives à la classe terminale.

Les pages qui suivent ont pour objet des suggestions pédagogiques. Elles ne concernent pas l'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire, les installations et les équipements, la formation initiale et continue des maîtres, le rôle de la recherche. Ces questions importantes intéressent toutes les disciplines : leur règlement n'est pas un préalable à la prise en considération de conseils spécifiques visant à faciliter dans l'immédiat la tâche des professeurs de français.

FINALITES ET OBJECTIFS

D'une manière générale, l'enseignement du français concourt aux finalités éducatives que constituent l'harmonisation des chances, l'enrichissement affectif, esthétique, intellectuel, moral qui donne son sens à la vie personnelle, l'accès à l'autonomie et à la responsabilité, l'amélioration des relations individuelles et sociales, les progrès de la collectivité.

Dans cette perspective, en seconde et en première, il adapte aux caractéristiques des adolescents la poursuite des objectifs fondamentaux qu'il s'est proposés au cours de la scolarité de collège : développement

des capacités de communication et d'expression, acquisition de techniques et de méthodes, appropriation d'une culture accordée à la société de notre temps (1).

Ces objectifs sont à ce point liés qu'on pourrait à bon droit parler d'un objectif unique visé sous plusieurs aspects. L'enseignement du français est global : à l'occasion d'un même exercice, qu'il propose des activités qui lui sont propres ou tire parti d'activités interdisciplinaires, il fait converger des facultés variées et les met en jeu simultanément. Cependant, selon le moment, la vie de la classe projette la lumière sur tel ou tel de ces aspects. Chacun d'eux fera donc l'objet d'indications distinctes.

Communication et expression

La tâche primordiale du professeur consiste à consolider, accroître et affiner les capacités qui permettent de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté, oralement et par écrit, dans la langue d'aujourd'hui. Il s'agit d'aider tous les adolescents non seulement à traduire des connaissances, des sentiments, des idées dont ils ont une possession plus ou moins maîtrisée, mais encore de leur faire découvrir des connaissances, des sentiments, des idées qui, hors de la perception exacte et du maniement pertinent du langage, risqueraient de leur demeurer étrangers. Il n'est d'épanouissement véritable que grâce à des ressources verbales suffisantes. Il n'est de communauté digne de ce nom qu'entre partenaires munis, pour tout dialogue, de moyens d'échange adéquats. Apprendre à dire, c'est apprendre à être.

La tâche du professeur serait relativement simple s'il trouvait devant lui des élèves disponible au même degré. En réalité, il constate qu'au sortir du collège, ils entretiennent avec la langue des rapports variés, plus ou moins difficiles, plus ou moins sommaires, déterminés souvent par le milieu plus que par les études suivies. Son premier devoir est de ne pas laisser ces rapports, tels qu'ils se manifestent, conditionner la vie scolaire, fonder des classements, provoquer des évictions. Pour éviter que ces disparités ne persistent ou s'aggravent, il lui faut, en seconde surtout, organiser une pédagogie de compensation, qui ménage des transitions et use de procédures différenciées.

En effet, si l'assouplissement des structures de l'ex-premier cycle constitue un élément d'un progrès démocratique, il ne peut, à lui seul, assurer cette évolution. On a même observé qu'ouvrir à un plus grand nombre d'enfants l'accès d'une formation secondaire conduisait à imposer à certains d'entre eux des activités auxquelles ils n'étaient pas enclins ou préparés, ce qui risquait d'accroître les inégalités que l'on voulait réduire. Les mesures institutionnelles en cours d'application dans les écoles et les collèges, celles qui sont ou vont être mises en œuvre pour améliorer la formation des personnels enseignants tendent à limiter ce danger ; le dévouement des maîtres a fait beaucoup en ce sens. Mais, pour quelque temps encore, on peut craindre que des élèves n'arrivent au lycée sans posséder, notamment dans le domaine du langage, la maîtrise des moyens requis.

C'est pourquoi le professeur de français doit, particulièrement en seconde, s'efforcer d'aider l'ensemble des élèves à parfaire les connaissances qui leur sont indispensables, à les affermir par l'entraînement méthodique et une pratique réfléchie, à les assimiler à la faveur de synthèses cohérentes, disciplinaires et interdisciplinaires. Sur ces bases, le travail plus approfondi de première sera facilité. Cette progression, pour laquelle le programme et les instructions offrent un large champ de possibilités, relève, dans son organisation, de l'initiative de chaque professeur, avec le concours de l'équipe à laquelle il appartient. Dans son principe, elle répond à une nécessité absolue.

(1) Voir brochure C.N.D.P. n° 6092.

Techniques et méthodes

L'enseignement du français entraîne les adolescents à des techniques et à des méthodes qui les habituent à l'observation et à l'exploitation raisonnées des informations, à l'organisation de leurs résultats, à l'appréciation critique de leur valeur. Combinant l'analyse et la synthèse, ces activités développent la rigueur de la pensée, l'esprit de décision, l'imagination créatrice. Lorsqu'elles s'accomplissent en équipe, elles favorisent à la fois la prise de conscience de l'originalité personnelle et le respect d'autrui.

Ces activités n'ont pas une portée exclusivement intellectuelle : elles exercent les capacités pratiques, affinent la sensibilité, fortifient le sens de la responsabilité.

Culture

Une culture n'est pas un luxe de connaissances réservé à un petit nombre de privilégiés. Elle naît chez un individu lorsqu'en approfondissant son expérience, il s'ouvre à une compréhension plus intense des êtres et des choses, accroît ses possibilités de sentir, de penser, d'agir, se rend capable d'occuper une place à part entière dans la collectivité à laquelle il appartient. Devant le flux des messages et des sollicitations que répandent les moyens modernes de diffusion, une culture ainsi entendue est plus que jamais nécessaire : elle accueille la nouveauté, mais elle installe en chaque être une volonté de cohérence qui éclaire ses choix et, quand il le faut, ses refus.

En ce sens, il n'y a pas un modèle unique de culture sur lequel l'enseignement aurait pour mission de façonner quelques esprits doués. A tous les élèves, la pédagogie du français offre une gamme d'incitations et de rencontres qui, répondant à leur diversité, permet à chacun de se constituer une culture qui le fait mieux disposer de soi : le fonds commun est assez riche pour que chacun puisse affirmer sa différence et que tous soient liés par une authentique solidarité.

On est souvent tenté d'associer culture et gratuité. Sans doute, il est rare que l'acquisition d'une culture conduise directement à un débouché professionnel ; en général, elle procure plus d'agrément intime que de profit matériel. Mais ce serait une grave erreur de la confiner dans un rôle d'ornement. Une culture vivante intègre les apports significatifs du passé, sans la connaissance desquels notre civilisation apparaîtrait comme un fait de hasard ; elle aide à comprendre le présent par des contacts avec les œuvres et les réalités contemporaines ; elle prépare l'avenir en développant chez les adolescents des savoirs, des savoir-faire, des comportements qui, dans leur existence d'hommes, de travailleurs, de citoyens, leur conféreront autant de pouvoirs. Elle contribue au progrès social en exigeant pour tous une formation de qualité.

Besoins, intérêts, capacités

Dans cette recherche de la qualité, si l'image d'un niveau théorique que toute classe devrait atteindre peut servir de repère aux visées du maître, elle ne saurait déterminer à elle seule ses démarches. Afin d'aider ses élèves à avancer le plus loin possible dans les voies qui lui conviennent, il consulte, dans les limites de discrétion que lui fixe sa mission, les dossiers, les familles, les collègues auxquels il fait suite, les autres membres de l'équipe éducative. Au début de l'année et par intervalles, il dresse avec les élèves l'inventaire de leurs acquis, prenant en compte les disparités qui tiennent aux tempéraments, aux milieux, aux conditions de la scolarité antérieure et à la manière dont elles sont vécues. Trois facteurs retiennent particulièrement son attention : leurs besoins, dont la juste appréciation procède de sa compétence ; leurs

intérêts, dont ils ont plus ou moins conscience et qu'il lui appartient d'éveiller s'ils sont latents ; leurs capacités, qu'il s'attache à leur faire découvrir en leur montrant que, loin d'être définitivement fixées, elles se modifient et s'enrichissent au fil du temps. Besoins, intérêts, capacités : à partir de ces références, il organise une progression assez précise pour orienter pendant une certaine durée le travail commun, assez souple pour s'ajuster à la pluralité et à l'évolution des situations. Sa responsabilité consiste à harmoniser aux objectifs et aux programmes généraux ses objectifs et ses programmes opérationnels.

Une pédagogie active

En accédant à l'adolescence, les élèves de seconde et de première sont devenus plus prompts et plus aptes à confronter les intentions du maître à leurs propres aspirations. Ils demandent, parfois de manière pressante, que la formation qui leur est dispensée légitime ses contenus et ses modalités. Ce vœu est parfaitement recevable. Il est naturel que le professeur les informe de ses projets et en explicite les motifs, faisant apparaître ce qu'ils peuvent en escompter d'agrément et d'avantage, sans taire les difficultés qu'ils risquent de rencontrer. Fréquemment, il propose à leur choix plusieurs éventualités, les invite à exprimer leurs suggestions, leur confie, par attribution ou sur leur initiative, des tâches de recherche ou d'élaboration, individuelles ou en équipes ; il favorise leurs échanges, qu'il leur apprend à rendre constructifs.

Cette attitude est fort éloignée du laxisme qui, dans le meilleur des cas, ne profite qu'aux mieux nantis. Mais elle s'écarte également d'une directivité sans nuances, qui fait bon marché des singularités individuelles et ne voit à travers les êtres que des entités abstraites. Il s'agit de se mettre non pas au niveau des élèves, mais à leur portée, c'est-à-dire de susciter en eux un effort soutenu de dépassement dont ils sont appelés à mesurer eux-mêmes les résultats. Cette pédagogie se caractérise, du côté du maître, par l'utilisation de méthodes actives et de démarches différenciées ; sa vocation est l'encouragement. Elle convie l'élève à une conduite réfléchie et à une participation volontaire ; sa visée est l'autonomie. Grâce à elle, la classe de français est une école de démocratie en raison non de la liberté qu'elle autorise, mais de la responsabilité qu'elle rend capable s'assumer.

**

Les finalités et les objectifs de l'enseignement du français en seconde et en première commandent l'orientation, l'économie et la teneur des programmes et des instructions. Les thèmes fondamentaux qui ont été décrits en tête du présent chapitre se retrouvent au cœur des suivants.

L'abondance des suggestions n'invite nullement le professeur à une exploitation exhaustive, qui conduirait à la dispersion. Elle lui offre les moyens de mieux répondre à la diversité des situations et des publics. Elle lui ménage la faculté d'agencer et de graduer son action selon le nécessaire, le désirable, le possible, quelles que soient les orientations et les options.

Il en résulte pour lui une liberté et une responsabilité accrues : en puisant dans ces ressources, il lui appartient d'élaborer et de mener à bonne fin un projet éducatif cohérent et progressif.

B.O. n° spécial 1 (5-3-81) (classes de 2^e)

PROGRAMME

Le programme d'enseignement du français en seconde et en première prend son sens à la lumière des finalités et des objectifs qui, dans le domaine des principes, en situent la portée, et des instructions qui, dans le domaine pratique, en explicitent et en complètent le contenu. Les finalités et les objectifs, d'une part, les instructions, d'autre part, font l'objet de documents spécifiques (1) auxquels on se reportera pour utiliser le programme.

On rappelle sommairement ici que, dans les classes considérées, l'enseignement du français se propose :

- de perfectionner les capacités de communication et d'expression à l'oral et à l'écrit ;
- de développer l'usage de techniques et de méthodes qui favorisent la compréhension, le jugement, la créativité ;
- d'approfondir l'appropriation d'une culture accordée à la société de notre temps.

Certaines des indications figurant dans le programme ont été abordées dans la scolarité antérieure (2), mais il peut être utile de les reprendre au lycée à un niveau différent ; d'autres, entièrement nouvelles, méritent une attention particulière. Les instructions fournissent des suggestions sur ces points.

Dans l'enseignement du français, le programme n'a pas le même caractère que dans les disciplines à progression linéaire. Il ne définit pas une somme de connaissances qu'il faudrait nécessairement et successivement acquérir. Il désigne des champs d'investigation qu'il est profitable d'ouvrir aux élèves selon leurs besoins, leurs intérêts, leurs capacités (1). S'il comporte des rubriques assez nombreuses, cette abondance ne doit pas susciter d'appréhension : parmi les possibilités qui lui sont offertes, le professeur choisit en fonction de l'opportunité et de son dessein pédagogique.

Il fixe d'après les mêmes critères l'ordre d'exploitation qu'il juge le mieux adapté.

Le programme est établi pour la seconde et la première. Les professeurs des deux classes se concertent pour assurer une nécessaire progression.

I - Communication et expression

La pratique raisonnée des moyens de communication et d'expression contribue à former la personnalité.

Les notions théoriques mentionnées ci-après n'ont pas à être enseignées pour elles-mêmes ; elles sont essentiellement destinées à éclairer cette pratique.

(1) Voir pages 5 et 13.

(2) Voir la brochure C.N.D.P. n° 6092 : *Français, langues anciennes, classes des collèges.*

(1) Voir *Finalités et objectifs*, page 5.

En tout domaine le professeur s'attache à définir des interventions prioritaires.

Communication, langage, discours

Signes et codes. Communication non verbale, communication verbale (pouvoirs et limites). Le langage comme faculté et comme réalisation. Langage et langue.

Situations de communication orale et de communication écrite ; intelligibilité, grammaticalité, acceptabilité ; registres de langue.

Fonctions du langage. Langage et personne ; langage et société.

La notion de discours ; nature et moyens du discours. Énonciation et énoncé.

Maniement et connaissance de la langue

Applications pratiques de données phonétiques ; prononciation (y compris les liaisons). Intonation.

Emploi raisonné des principaux systèmes morphologiques.

Emploi raisonné des principales modalités syntaxiques : nature et valeur. Structures de la phrase complexe.

Syntaxe et sémantique. Explorations sémantiques : sens lexical et sens contextuel (polysémie) ; dénotation et connotation ; la synonymie et ses limites. Lexique commun, lexiques spécialisés ; lexique de la vie affective ; lexique de la pensée conceptuelle ; lexique des activités sociales, économiques, politiques ; lexique des arts, des sciences, des techniques ; lexique des études littéraires. La vie des mots : étude diachronique des sens et des formes, emprunts, néologismes. Observation comparée de divers types de dictionnaires, notions de lexicographie.

Réflexion critique sur la manière dont les faits de langue sont désignés par la terminologie (1).

Consolidation de l'orthographe : orthographe lexicale (on insistera sur les mots appartenant aux domaines sémantiques explorés) ; orthographe grammaticale (principes et modalités de l'accord, doubles possibilités selon le sens, cas particuliers ; l'accentuation en tant que marque orthographique et grammaticale. La consolidation de l'orthographe s'appuiera sur tout exercice pratique approprié et donnera lieu à des recherches de rationalité.

Rôle logique et stylistique de la ponctuation.

Rhétorique et stylistique

La rhétorique constitutive du discours ; visées de la rhétorique ancienne, apports de la rhétorique moderne.

Les sources de l'invention.

La composition comme moyen de présentation et comme stimulant de l'invention.

(1) Les éléments de référence seront empruntés à la *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré*, SEVPEN 1975, brochure n° 6082, deuxième édition.

L'élocution et le style : les divers tons (notamment pathétique, dramatique, tragique ; comique, ironique, humoristique) ; sens et style (choix et place des mots, images, figures, sonorités, rythmes). Style et époque ; style personnel ; la notion d' « écart ».

Genres littéraires : caractéristiques, évolution ; limites de cette notion.

Types de discours (notamment narratif, didactique, démonstratif, polémique, oratoire).

La poésie et le poétique. Prose et poésie. Principales formes poétiques ; éléments de métrique française. La chanson.

II - Techniques et méthodes

Opérations de compréhension et de représentation.

Opérations de relation.

Opérations de créativité.

Ces opérations sont mises en œuvres à titre individuel ou en équipes ou à l'occasion d'activités collectives.

Elles sont décrites dans les instructions.

III - Culture

Toutes les activités de la classe de français sont des activités de culture au sens où ce terme est défini dans le chapitre consacré aux objectifs et aux finalités de cet enseignement. Les plus complètes sont celles qui s'accomplissent au contact des textes. D'autres ont pour origine des contacts avec les arts et des contacts avec le monde.

A. Contacts avec les textes

• Auteurs français

Dans le temps limité dont on dispose, il importe de retenir avant tout les œuvres d'auteurs français qui, du Moyen Age à nos jours, ménagent aux élèves les meilleures chances de développement personnel ; on s'attachera particulièrement à celles qui se recommandent par leur caractère représentatif ou par leur originalité.

Certains auteurs dont la fréquentation est particulièrement formatrice ont été rencontrés au cours de la scolarité antérieure. Cependant, en seconde et en première, ils offrent matière à des investigations plus fines et à des découvertes plus fructueuses. C'est le cas, par exemple, de La Fontaine, Molière ou Racine, de Voltaire ou Rousseau, de Chateaubriand, Balzac ou Victor Hugo, de plusieurs écrivains du ^{XX}^e siècle. Il est naturel qu'on les retrouve à ce niveau.

D'autres ont produit des œuvres d'une grande richesse dont l'accès eût été difficile plus tôt, du moins sous leurs aspects les plus significatifs. A la sensibilité et à la réflexion des adolescents, ils apportent des ali-

ments nouveaux. C'est le cas, par exemple, de Montaigne, Pascal, Diderot, Baudelaire, et de poètes, de romanciers ou de dramaturges contemporains. Il convient de leur réserver une place de choix.

Ces deux séries de références n'épuisent pas le champ des possibilités : la littérature française fournit bien des ressources, y compris dans ses aspects régionaux, qui répondent aux besoins, aux intérêts et aux capacités des élèves.

Le professeur situera les œuvres d'une façon précise dans leur temps et dans l'histoire.

- Autres auteurs

Auteurs étrangers d'expression française.

Auteurs anciens traduits (1).

Auteurs étrangers traduits (1).

- Textes non spécifiquement littéraires

Dans l'ensemble des domaines visés, la liberté d'initiative qui revient au professeur engage, pour le choix de tout texte, sa responsabilité.

**

Sur l'approche et l'exploitation des textes et sur l'utilisation éventuelle de thèmes comme adjuvants à la lecture, on consultera les instructions. Des exemples de thèmes sont présentés ci-dessous à titre de suggestions.

L'amour. Le souvenir. Le rêve et la rêverie. Le bonheur. La solitude. Le temps. La mort.

L'homme et la nature. L'homme et l'univers. L'homme et l'histoire. Sciences et techniques.

Le travail. L'argent. Justice, injustice. Tolérance, intolérance. Autorité et liberté. La guerre et la paix. Valeurs morales et contexte social.

L'épopée jadis et aujourd'hui. Le tragique au théâtre. Comique, ironie, humour. La polémique et la satire. Art gratuit, art engagé. La poésie et le poétique. Images, musiques.

B. Contacts avec les arts

Selon son dessein pédagogique et les occasions propices, le professeur de français établit des contacts avec les arts et tire parti de ceux que les élèves peuvent avoir par eux-mêmes, notamment avec les créations diverses des arts modernes.

Voir les instructions.

C. Contacts avec le monde

Contacts indirects, par l'intermédiaire de la presse et des moyens audiovisuels et audio-visuels de communication ; utilisation critique de leurs apports.

(1) On s'assurera de la qualité de la version française.

Contacts directs : visites, enquêtes, appel à l'expérience des élèves ; intérêt documentaire, valeur éducative (connaissance réfléchie des réalités contemporaines, recherche de l'objectivité, développement du sens de la solidarité).

Voir les instructions.

INSTRUCTIONS

Pour réaliser les finalités et atteindre les objectifs de l'enseignement du français, les instructions complètent les dispositions du programme et en précisent l'emploi. Programme et instructions constituent un ensemble ouvert de suggestions à partir desquelles le professeur exerce son initiative et sa responsabilité.

Du collège au lycée se retrouvent les mêmes visées : développement des capacités de communication et d'expression, acquisition de techniques et de méthodes, appropriation d'une culture accordée à la société de notre temps (1). Cependant, en seconde et en première, l'âge et les caractéristiques des élèves commandent l'introduction de nouveautés importantes dans les contenus et dans les démarches pédagogiques.

L'agencement des instructions ne repose pas sur une distinction tranchée entre les trois objectifs. Sans doute certains exercices sont-ils plus propres à procurer tels ou tels résultats ; sans doute le professeur a-t-il l'habitude, pour éviter la dispersion, de prévoir dans le déroulement d'une séance une dominante au service d'une intention prioritaire (par exemple, il peut destiner un texte surtout à l'étude de faits de langue ou à l'identification de structures ou à la découverte d'informations, de sentiments, d'idées en vue d'une création personnelle). Mais l'enseignement du français est, par nature, décloisonné : toute activité de la classe implique la communication et l'expression, met en œuvre des techniques et des méthodes, alimente une culture. C'est pourquoi les pages qui suivent, évoquant tour à tour, pour la commodité de la présentation, trois aspects d'une même formation, admettent des recouvrements.

I - Communication et expression

Au cours de la scolarité obligatoire, les élèves ont été progressivement entraînés à une pratique plus large des moyens de communication et d'expression ; ils ont été initiés à leur fonctionnement. Au cycle de détermination, leurs facultés s'engagent dans des directions multiples, leurs curiosités se diversifient, leurs relations avec autrui deviennent plus complexes ; ils ressentent souvent qu'une meilleure maîtrise du langage leur permettra d'accroître et d'affermir leurs découvertes, de participer plus pleinement à la vie sociale, de mieux disposer d'eux-mêmes. Cette prise de conscience est la clef de la construction de la personnalité dans ses rapports avec le monde.

Il convient de la faciliter en éclairant les acquis antérieurs et les acquisitions nouvelles à l'aide de notions théoriques dans la mesure

(1) Voir brochure C.N.D.P. n° 6092, *Français, langues anciennes, classes des collèges*, et, dans le présent document, le chapitre *Finalités et objectifs*.

où celles-ci constituent des facteurs de compréhension. Les rubriques du programme qui visent ces notions n'ont donc qu'une valeur indicative. Elles ne doivent pas donner lieu à des « cours » systématiques : elles prêtent à des aperçus dont le professeur apprécie l'opportunité et gradue l'application.

..

Les points de départ restent les situations de communication qu'il a créées ou accueillies. Ce sont des situations dans lesquelles des membres d'un groupe plus ou moins étendu sont appelés à échanger, par l'écoute et par la parole ou par l'écrit, ce qu'ils savent, ce qu'ils sentent, ce qu'ils pensent. En classe, les plus stimulantes sont celles qui offrent aux élèves des sujets liés à leur expérience ou tels qu'un effort à leur portée leur permette de s'en saisir.

Elles mettent en évidence l'importance des registres de langue. Le professeur fait observer qu'il existe, selon les situations, plusieurs manières légitimes de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit, et que, dans une situation donnée, les intentions de celui qui parle ou qui écrit, l'objet du message, le moyen de communication, l'état d'esprit connu ou présumé du ou des destinataires commandent des choix en matière de vocabulaire, de syntaxe, de style. Il importe que les élèves perçoivent ce qui distingue les registres familier, courant, soutenu et sachent utiliser avec pertinence le registre courant, dont le maître donne l'exemple en se tenant éloigné de la vulgarité comme de l'affectation ; à l'occasion de contacts avec des textes littéraires, ils doivent être rendus sensibles aux propriétés du registre soutenu et à leur valeur.

..

Une meilleure maîtrise du langage implique une connaissance plus étendue et plus raisonnée de la langue. A l'entrée en seconde, cette connaissance est encore modeste ; elle doit s'accroître et s'approfondir. Les textes oraux et écrits produits ou rencontrés en classe offrent de multiples occasions de poursuivre cet apprentissage, de porter un regard critique sur ce que la langue exige, autorise, condamne et d'étudier les effets qui résultent du choix de telle ou telle forme, de tel ou tel tour, de tel ou tel terme, qu'il s'agisse pour l'élève d'apprécier chez un tiers l'usage de ces ressources ou d'en user lui-même. Enrichir l'outillage verbal et son emploi, c'est enrichir directement la personnalité.

On ne regardera pas comme indigne d'adolescents de revenir, en les analysant, sur des savoirs fondamentaux. Le recours à des éléments de phonétique favorisera l'exercice de la parole. La morphologie fera l'objet de révisions méthodiques, associant la possession d'instruments essentiels et la réflexion sur les principaux systèmes.

Dans le domaine de la syntaxe, on s'attachera à consolider les acquis en insistant sur les structures de la phrase complexe. Allant plus loin, on dirigera l'attention, à l'aide de substitutions, sur les modalités variées de liaison et les agencements logiques ou stylistiques qui s'y rapportent ; on comparera les emplois et les valeurs des modes et des temps. Il sera intéressant, par exemple, d'examiner les différences de sens et, éventuellement, d'intonation qui découlent de variations comme : « Je cherche un homme qui a un manteau gris », « Je cherche un homme qui ait un jugement sûr » ou encore : « Je ne crois pas qu'il viendra », « Je ne crois pas qu'il vienne ».

L'enrichissement quantitatif et qualitatif du vocabulaire peut procéder d'observations du même ordre. A mesure que le monde extérieur se

déploie devant les adolescents, il leur faut désigner avec précision un nombre accru d'êtres et de choses ; pour prendre possession du monde intérieur, il leur faut caractériser des émotions ou des idées qui restent malaisément vécues tant qu'elles sont confusément nommées. Ils découvrent que, pour évoquer ces réalités diverses, il existe beaucoup de mots, qui n'ont pas les mêmes pouvoirs (des références à l'étymologie et à l'histoire de la langue nourrissent leur curiosité). Ils observent qu'un même terme prend, selon les contextes, des acceptions variées (ce qui les incite à contrôler leurs propres choix et à trouver dans leurs lectures plus d'attraits). Dans certains textes littéraires, ils peuvent avoir plaisir à relever des variantes significatives (par exemple, chez Balzac) ou des mots privilégiés qui reflètent de manière expressive la sensibilité d'un écrivain (par exemple, chez Victor Hugo). Dans certains textes non spécifiquement littéraires, ils peuvent noter les infléchissements que la volonté d'émouvoir ou de séduire fait subir au vocabulaire commun (par exemple, dans la presse sportive ou les annonces publicitaires, la fréquence des expressions emphatiques, des glissements intentionnels de sens, des néologismes). A ces recherches, les dictionnaires apportent des matériaux indispensables ; il y a avantage à comparer plusieurs ouvrages de ce genre et à dégager les différences de conception qui déterminent des différences de présentation et de rédaction. En seconde et en première, le dictionnaire n'est pas seulement un outil d'usage constant ; c'est un texte qu'on interroge et qu'on critique.

On déplore à juste titre la négligence dont font preuve trop d'adolescents à l'égard de l'orthographe. Le professeur peut leur faire constater que les erreurs en ce domaine altèrent la communication et portent préjudice à ceux qui les commettent, alors que la mémoire, le recours à l'analogie, le raisonnement permettent d'éviter bon nombre d'incorrections. Dûment avertis, ils ne s'étonnent pas de se voir réclamer une constante vigilance. Leurs productions écrites donnent lieu à des mises au point orthographiques qui précisent certaines formes, dégagent des traits constants, rappellent des règles d'accord. Sur des points choisis, le professeur les convie à des réflexions méthodiques, à la faveur, par exemple, de la lecture d'un texte avec commentaire orthographique raisonné. Lorsque la nécessité s'en manifeste, il leur propose des exercices pratiques, oraux ou écrits, portant sur des difficultés déterminées. D'une manière générale, il s'assure que les faits orthographiques n'apparaissent pas isolés, mais liés les uns aux autres et au système de la langue comme à la signification du message (1).

*
**

Toute communication a pour objet de faire partager une information, une explication, une opinion (dans ce cas, il s'agit de convaincre, c'est-à-dire de susciter un acquiescement intellectuel, ou de persuader, c'est-à-dire de susciter une certitude accompagnée de décision). Pour aider les élèves à mieux communiquer, le professeur de français leur apprend à tirer parti de la rhétorique.

Dans l'art de dire ou d'écrire, la rhétorique traditionnelle recommande trois démarches, qui portent respectivement sur l'invention, ou recherche des idées, la disposition, ou établissement du plan, l'élocution, ou

(1) Sur toutes les questions relatives à la pratique et à la connaissance de la langue, il est utile de consulter la brochure C.N.D.P. n° 6092.

En ce qui concerne l'orthographe, la brochure C.N.D.P. n° 6084 : *Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges* est susceptible de rendre certains services dans les lycées.

travail du style. La rhétorique moderne, même quand elle se veut purement descriptive dans ses études de genèse, de structure, de forme, renouvelle l'intérêt de ces préceptes. En ce sens, le terme de rhétorique ne désigne pas un ensemble de procédés ou de recettes, mais le principe constitutif de tout discours, dont les fins déterminent la conception, l'agencement, la formulation. Entraîner les adolescents à mettre en lumière dans un texte sa rhétorique, c'est aiguïser leur compréhension critique et les inviter à donner essor, pour leur propre compte et en dehors de toute imitation mécanique de modèles, à leurs capacités créatrices. A cet égard s'offrent bien des occasions (par exemple, la préparation d'un exposé oral ou d'un travail écrit) de leur montrer comment ils peuvent enrichir leur propre fonds (par exemple, par l'inventaire méthodique d'une question : faits, circonstances, causes, conséquences, jugement de valeur), organiser leur argumentation (par exemple, par élargissement concentrique, par resserrement progressif, par opposition dialectique), faire choix d'une expression correcte, efficace, personnelle.

Au centre des apports de la rhétorique, on ne saurait trouver de bénéfice plus solide que celui qui tient à la composition : il commande les autres. La recherche de la composition sollicite l'imagination autant que l'intelligence, provoque l'intuition en approfondissant l'analyse ; elle affine l'emploi du langage. Dans la formation des adolescents, elle mérite un sort particulier ; le rôle qu'elle joue dans les examens reflète le rôle qu'elle joue dans la vie.

**

Parmi les activités orales, le **libre dialogue** a l'avantage d'établir entre le professeur et les élèves et entre les élèves eux-mêmes une communication naturelle propre à réduire les inhibitions. Il naît de l'occasion, par exemple, d'un événement scolaire ou étranger à la classe, d'un film, d'un spectacle. Il n'est pas destiné à résoudre un problème, mais à amener le plus grand nombre, sans excepter les timides, à s'extérioriser spontanément. Fréquent dans les classes antérieures, il est plus rare en seconde et en première, parce que la prise de parole peut être plus utilement provoquée par des exercices plus denses. L'**entretien**, que le professeur instaure sur un thème qu'il a choisi dans le cadre d'un projet médité, sollicite la prise de parole, peut être plus utilement provoquée par des exercices de réflexion collective à la faveur de questions ouvertes et de réponses reçues dans un esprit d'accueil. Il donne habituellement lieu à une **discussion**, au cours de laquelle se développe une étude critique étayée sur des faits, des documents, des arguments logiques ; le professeur assure une large participation des élèves, sollicite les hésitants et ne laisse pas les plus hardis s'arroger de monopole ; il veille à la progression des échanges, fait prendre acte des acquis, invite à dégager une conclusion. Le **débat** est une discussion préparée, organisée entre des groupes équilibrés ; il peut mobiliser l'ensemble de la classe ou seulement un certain nombre de volontaires, tandis que les autres élèves observent, pour formuler ensuite leurs appréciations, les propos et les comportements des intervenants, le déroulement et l'aboutissement de la controverse ; un président de séance peut être désigné pour diriger les opérations ; des secrétaires peuvent être chargés de rédiger un procès-verbal.

L'**exposé** a, en général, un support écrit, mais celui-ci ne constitue qu'un canevas. Il présente le résultat d'une étude confiée à un élève ou à une équipe, à son initiative ou à l'initiative du maître, sur un sujet correspondant à l'expérience effective des adolescents ou offrant prise à leur propre jugement. Selon le cas, le professeur peut suggérer des orientations, indiquer des sources d'information, donner des conseils de méthode. L'exposé dure habituellement une vingtaine de minutes ; il s'appuie sur des documents et sur des arguments ordonnés ;

il aboutit à une conclusion vigoureuse. L'orateur veille à formuler sa pensée avec clarté, à contrôler son débit, à adapter et à moduler le volume de sa voix. Le professeur évite les interruptions, sauf si elles sont indispensables, se réservant de revenir après l'exercice sur des maladresses ou des erreurs qu'il importe de corriger. L'exposé est normalement suivi d'une brève discussion, d'autant plus fructueuse que la classe a été, au préalable, invitée à examiner elle-même le thème abordé. Cet échange porte sur l'intérêt des idées, sur la solidité du plan, sur la qualité de l'expression ; il complète et approfondit l'étude initiale grâce aux apports collectifs (1).

La lecture dirigée et l'explication de texte peuvent, elles aussi, s'appuyer sur des notes, mais elles comportent une part essentielle d'improvisation orale ; elles stimulent en chaque élève l'esprit de recherche et le plaisir de communiquer ses découvertes en précisant des réactions qui, dans son for intérieur, resteraient floues ou fugitives ; ainsi, elles favorisent, avec l'ouverture à autrui, la connaissance et la possession de soi (1). Toutes les activités orales ont, en outre, la vertu d'entraîner aux disciplines de l'écoute, condition nécessaire d'un dialogue véritable et de relations sociales constructives.

Parmi les activités qui peuvent être orales ou écrites trouvent place le compte rendu et le rapport. Le premier décrit ou relate des faits sans prendre parti (par exemple, après une lecture ou une visite) ; le second éclaire l'énoncé des faits par un jugement personnel (par exemple, après une lecture ou une enquête). Entre les deux, la différence d'objet détermine des différences d'organisation et de style que le maître aide à préciser.

**

Parmi les activités écrites il convient de ne pas négliger, en seconde surtout, celles qui revêtent un caractère pratique, comme la confection de plans, notes documentaires, notices d'information, dossiers, lettres de divers types ; il y a intérêt à donner à ces travaux, quand leur nature s'y prête, des supports concrets et authentiques, comme des pièces administratives ou des formulaires à remplir. Ces exercices n'ont pas seulement pour but de préparer les adolescents à des tâches qui leur incomberont dans la vie : exigeant une conception ferme, un libellé adéquat, une présentation nette, ils concourent à une formation de qualité. Des rédactions à partir d'un document visuel ou sonore aiguissent l'attention et enrichissent la sensibilité. L'image publicitaire (presse, dépliants, affiches) fournit matière à une observation critique des procédés de mise en valeur et de persuasion ; les élèves peuvent être invités à analyser les traits les plus significatifs de ce langage, à en mesurer l'efficacité, à en apprécier les trouvailles. Les œuvres artistiques, étudiées directement ou à travers des reproductions, suscitent des descriptions, des comparaisons, des réflexions ; le cinéma, la radiodiffusion, la télévision peuvent être utilisés aux mêmes fins. Des rédactions faisant appel à l'expérience des adolescents ont pour eux un grand attrait : elles les aident à affronter le monde où ils prennent place en les entraînant à mieux maîtriser ce qu'ils savent et ce qu'ils vivent ; comme les sujets proposés peuvent mettre en jeu des conduites et des convictions qui relèvent de l'être intime, le professeur sait, dans ses choix et dans ses remarques, éviter les risques d'indiscrétion. D'autres rédactions ouvrent un champ plus libre à l'imagination ; certaines d'entre elles peuvent donner lieu, sur la suggestion du maître ou au gré des élèves, à des essais poétiques.

(1) La troisième partie des instructions précise les modalités de l'exposé à sujet littéraire ; elle traite en détail de la lecture dirigée et de l'explication de texte.

Les contacts avec les textes inspirent de nombreux travaux écrits qui associent la collecte et l'exploitation de l'information, l'approfondissement et l'organisation de la pensée, la recherche d'une expression personnelle (1). Les contacts avec les arts et avec le monde peuvent donner lieu à des compositions variées.

Sur la préparation et la correction de la plupart des travaux écrits, les conseils donnés dans les instructions relatives aux classes de quatrième et de troisième peuvent, à la faveur de simples transpositions, s'appliquer dans les classes de seconde et de première; en ce qui concerne les travaux qui ont pour objet ou support l'étude des textes, les présentes instructions fournissent, dans leur dernière partie, des indications détaillées.

II - Techniques et méthodes

Les activités de la classe n'ont pas pour seul objet l'acquisition de savoirs. Elles mettent en œuvre des techniques et des méthodes génératrices de savoir-faire d'ordre pratique qui aident à résoudre bien des questions qui surgissent à tout instant dans la vie quotidienne: en outre, par la réflexion sur leurs modalités et leurs effets, ces techniques et ces méthodes fortifient des comportements qui donnent à la personnalité une armature. Le professeur peut montrer aux élèves que cet apprentissage, même lorsqu'il vise à terme plus ou moins proche la préparation d'un examen, ne limite pas sa portée à une destination scolaire.

Le tableau suivant esquisse sous forme d'énoncés schématiques les principales opérations de compréhension et de représentation, de mise en relation, de créativité qui entrent en jeu dans la pédagogie du français. Pour chacune d'elles, il mentionne deux exemples qui se rapportent à la classe et à la vie. Les formulations n'ont qu'une valeur indicative. Elles visent aussi bien des techniques que des méthodes.

On ne s'arrêtera pas à ce que le classement à de rigide. En fait, les rubriques couvrent des réalités très proches et les opérations citées sont fréquemment associées.

• Opérations de compréhension et de représentation :

Observer (analyser un document graphique ou plastique, décrire le comportement d'un individu ou d'un groupe).

Questionner (dans un débat, dans une enquête).

Inventorier (les références chronologiques dans un roman, les données d'une situation).

Rendre compte (d'une lecture, d'un entretien).

Résumer (un film, un incident).

Formaliser (à l'aide d'un schéma, une structure dramatique, le fonctionnement d'un instrument).

• Opérations de mise en relation :

Situer (un épisode dans un récit, un fait dans son environnement).

Classer (des extraits de presse dans un dossier, des objets pour une exposition).

(1) Voir ci-après : *Culture, Activités liées à l'étude des textes.*

Illustrer (un poème à l'aide d'un accompagnement visuel ou sonore, une opinion à l'aide d'exemples).

Comparer (des versions d'un même récit, des témoignages sur un même sujet).

Expliquer (un texte, un événement).

Juger (la qualité d'un ouvrage, la valeur d'un acte).

• Opérations de créativité (1) :

Mettre en application (un procédé de recherche, un principe de conduite).

Utiliser à d'autres fins ou selon d'autres modalités (transposer un mouvement narratif en dialogue pour le théâtre, le cinéma, la télévision ; tirer parti d'un précédent en adaptant ses leçons).

Induire, déduire (d'un discours ses mobiles, d'une innovation ses conséquences).

Chercher (des idées sur un thème, des solutions à un problème).

Organiser (une argumentation, une activité).

Inventer (composer un essai ; concevoir, établir, mener à bien un projet).

..

Les techniques et les méthodes que l'enseignement du français permet d'acquérir ont des emplois quelque peu différents dans deux formes de travail qui se rencontrent dans la classe et dans la vie : travail individuel, travail en groupe ou en équipe. A ces deux types d'activités ajoutent un relief nouveau les pratiques connues sous le nom de travail autonome.

Le travail individuel a une grande valeur éducative parce qu'il convie chaque adolescent à user aussi bien qu'il le peut de ses disponibilités personnelles et à les accroître au prix d'un effort dont le bénéfice, comme le mérite, lui revient. Il ne peut toutefois être proposé continuellement et uniformément à tous les élèves. qui n'ont ni les mêmes besoins, ni les mêmes intérêts, ni les mêmes capacités. C'est pourquoi le professeur varie ses démarches : des exercices qui font collaborer la classe entière à une recherche, une explication, une discussion amènent les intervenants à sortir de leurs modes habituels de pensée et à s'ouvrir à d'autres horizons.

La confrontation des connaissances et des opinions peut être plus féconde au sein de groupes restreints où chaque partenaire est plus à l'aise pour se manifester et entrer dans le jeu des échanges ; en même temps, l'assistance mutuelle donne essor à l'invention. L'organisation et l'animation du travail en équipe exigent beaucoup de soin : les groupes peuvent être constitués pour une tâche déterminée ou pour

(1) Dans le choix du terme « créativité » est impliquée une importante distinction. Il ne s'agit pas ici de définir les actes de création qui, dans les domaines littéraire, artistique, scientifique, politique, donnent naissance à des réalisations originales. La pédagogie du français facilite aux élèves l'intelligence de ces œuvres, mais ne se fixe pas pour mission de leur apprendre à les produire. En revanche, elle s'attache à développer en chacun la capacité d'apporter des solutions autant que possible personnelles aux problèmes précis auxquels il est confronté. A cette fin, elle propose des activités qui associent aux démarches de la raison les ressources de l'imagination et de la sensibilité, font servir l'analyse à la synthèse, favorisent l'esprit d'initiative et le sens de la responsabilité. Dans cette mesure, elle entraîne aux opérations de créativité.

une certaine durée ; ils peuvent être composés librement, par affinités, ou répondre à une intention particulière du maître (homogénéité, hétérogénéité) en fonction de la tâche. Celui-ci indique les questions à traiter et la manière de les aborder ; si les groupes fonctionnent en sa présence, il donne, selon les vœux qui lui sont communiqués spontanément ou qu'il sollicite, des conseils appropriés. Les conclusions, exposées à l'ensemble de la classe, sont appréciées et, éventuellement, exploitées collectivement. Il convient, à ce propos, de distinguer entre le travail en groupe, où chacun des membres accomplit la même activité, et le travail en équipe, où chacun des membres accomplit une activité propre, qui concourt pour sa part originale à une réalisation commune. Ces deux possibilités peuvent être utilisées selon les objectifs visés, les questions traitées, les tempéraments des participants. Elles développent, selon des modalités complémentaires, l'esprit de coopération et le sens de l'entraide, qui auront bien des occasions de s'exercer dans la vie professionnelle et sociale.

On désigne sous le terme de « travail autonome » des activités qui ménagent aux élèves la possibilité de définir eux-mêmes des projets, de découvrir par leur propre expérience des connaissances et des méthodes, d'élaborer des productions qui intègrent une large part d'initiative et de responsabilité. L'enseignement du français a toujours réservé une place à des pratiques de ce genre. Il peut, en seconde et en première, leur donner plus d'extension. Le professeur confie à des élèves ou à des équipes, qu'il choisit ou qui sont volontaires, des sujets d'étude qu'il a fixés ou agréés ; il en précise ou non le contenu, suggère ou non des approches, fournit de la documentation ou en indique les sources. Les tâches s'effectuent soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de la classe (l'accueil au centre de documentation et d'information, quand il est possible, rend de grands services). En cours d'exécution, le professeur limite son assistance à l'indispensable, laissant aux chercheurs toute l'indépendance compatible avec l'obtention d'un succès. Le moment venu, le bilan est présenté à la classe, qui en fait l'examen critique et peut proposer des suites. Le travail autonome accoutume les adolescents à développer leurs capacités personnelles face aux difficultés qu'ils ont dû surmonter et à évaluer leurs résultats, bref, à prendre efficacement et avec plaisir une part active à leur formation. Mais ses procédures sont lentes, car la liberté implique le tâtonnement. Les procédures traditionnelles permettent d'atteindre, par des voies explorées, des objectifs plus strictement déterminés. Il est souhaitable de conjuguer les deux types de démarche et, pour commencer, d'apprendre aux élèves, sans précipiter les transitions, qu'ils n'accéderont à l'autonomie qu'en respectant les objectifs visés et les engagements pris. A travers les formes diverses de travail, ils saisiront que toute occasion d'effort est une chance de progrès.

III - Culture

4 Aider un adolescent à s'approprier une culture accordée à la société de notre temps, c'est accroître ses possibilités de sentir, de penser, d'agir et l'appeler à assumer des initiatives et des responsabilités dans son existence d'homme, de travailleur, de citoyen (1). Il ne s'agit pas de modeler la formation de chaque individu sur les mœurs et les opinions dominantes ou sur les orientations du système économique

(1) Voir le chapitre consacré aux *Finalités et objectifs*.

et politique en place. Il s'agit au contraire d'offrir à tous les chances d'une promotion personnelle qui, dans le respect du droit à la différence, ouvre les voies d'un progrès collectif. « Accordée à... » ne signifie pas « soumise à... », mais : « ouverte sur... et propre à agir sur... ».

Toutes les activités de la classe de français concourent à ce résultat. Mais celles dont le bénéfice culturel est le plus substantiel s'accomplissent au contact des textes. Des ressources complémentaires sont procurées par des contacts avec les arts et des contacts avec le monde.

A. Contacts avec les textes

Un texte peut être oral ou écrit, être produit par les élèves ou provenir d'ailleurs. Dans les pages qui suivent, le terme est pris dans l'acception d'« écrit d'origine extérieure à la classe » (par exemple, imprimés divers, articles de presse, ouvrages).

Certains se demandent si le rôle dévolu à l'écrit depuis des siècles par notre civilisation ne va pas décliner devant l'invasion de l'image et du son. Quoi qu'il puisse advenir de cette hypothèse sur le plan général, on doit noter, en ce qui concerne le domaine pédagogique, que si l'enseignement du français accueille volontiers toutes sortes de messages, l'écrit continue à lui fournir un instrument particulièrement efficace : accessible hors des contraintes mécaniques, maniable, stable, il se prête à des types variés d'études, de recherches, de confrontations.

..

Le programme de seconde et de première propose, en des rubriques dont l'étendue est proportionnelle à l'intérêt, des textes littéraires et des textes non spécifiquement littéraires.

Entre les deux catégories, il serait vain d'établir une distinction théorique nettement tranchée : le critère de « littérarité » est difficile à définir avec rigueur. La notion de qualité, à laquelle on a recours quelquefois, n'échappe pas à des appréciations subjectives et, lors même qu'un large consensus en autorise l'application, elle ne suffit pas à éclairer le débat : le *Code civil*, dont Stendhal prétendait s'inspirer, est un ouvrage de qualité, qu'on ne range pas habituellement parmi les ouvrages littéraires.

Le professeur laissera aux spécialistes l'identification des traits qui rendraient tel texte indubitablement littéraire. En revanche, il peut considérer, avec une marge inévitable d'approximation, comme non spécifiquement littéraires des textes qui ont pour but soit l'utilité pratique (par exemple des documents administratifs, des annonces publicitaires), soit l'information ou la démonstration (par exemple, des articles de presse, des essais didactiques), soit la distraction passagère (par exemple, des romans policiers). Certains de ces textes méritent l'attention par ce qu'ils véhiculent de faits ou de thèses, ou justifient l'examen critique de procédés caractéristiques de présentation et d'expression. L'exploitation pédagogique de ces productions peut rendre des services, notamment en ouvrant sur les ressources de la langue des aperçus variés, mais, compte tenu de la nécessité de réserver l'essentiel de l'horaire aux textes les plus substantiels, elle ne peut être que sélective et limitée.

La plupart des textes littéraires offrent, en effet, une grande variété de vues sur des situations psychologiques et sociales à travers lesquelles un adolescent aime à découvrir les hommes et à se découvrir lui-même ; leur médiation favorise la franchise et permet la discrétion. Ils nourrissent, avec la réflexion, la sensibilité, l'imagination, le jugement

esthétique : ces forces sont celles mêmes que requiert la vie. C'est pourquoi le dialogue avec les textes littéraires est, à un haut degré, formateur. Le professeur doit en entretenir le goût au lycée et pour l'existence entière.

A cette fin, il est indispensable que la rencontre avec ces textes soit pour les élèves une source de plaisir. Le plaisir peut naître de l'attrait d'une intrigue, de la séduction qu'exercent certains personnages, de l'émotion que suscitent certaines évocations, du charme qui émane de l'écriture ; il peut naître de la perception des moyens mis en œuvre. Il naît surtout des possibilités qu'un ouvrage offre à des adolescents d'affermir leur moi face au monde. Si, par intuition ou par analyse, ils ne perçoivent pas que cet avantage leur est ménagé, ils prennent peu d'intérêt au commentaire le plus délicat et le regardent comme un propos artificiel et gratuit. Le professeur ne doit pas se laisser heurter par cette exigence. Il ne fait pas passer le service de la littérature telle qu'il l'aime avant le service des élèves tels qu'ils sont. Dans le souci de faire comprendre et partager son choix, il s'efforce de leur montrer en quoi un texte retenu à leur intention répond à leur attente. Ce texte illustre une expérience, un rêve, un dessein ; il a (un sens) dont l'étude conduite à plusieurs niveaux ou de divers points de vue permet de dégager la richesse et, simultanément, il éveille de multiples harmoniques. Chercher à saisir ce sens, donner essor à ces harmoniques, c'est, pour chaque lecteur, étendre et approfondir sa connaissance de la vie et sa possession de soi, sa conscience des valeurs et ses moyens d'action.

Choix des textes

Parmi les textes littéraires, il est naturel d'accorder la priorité aux textes d'auteurs français. Cette option ne procède pas d'une volonté chauvine d'exalter la suprématie de notre littérature. Elle a son origine dans les relations privilégiées que nous entretenons avec les écrivains de notre pays, qui, parlant notre langue, nous destinent leurs créations : celles-ci se présentent à nous sous leur forme originale ; elles se prêtent immédiatement à notre approche ; leur connaissance favorise entre tous les membres de la collectivité nationale la conscience de valeurs communes. Sans renoncer aux autres sources, il convient de puiser surtout à celle-là.

Une place notable est réservée aux écrivains contemporains, car le lycée doit préparer les adolescents à comprendre et à goûter la littérature de leur temps. Cependant personne ne saurait prétendre que les œuvres les plus récentes sont de ce seul fait nécessairement les plus fertiles. Si elles jouissent souvent, auprès des élèves, d'un préjugé favorable, il n'en découle pas qu'elles leur procurent le plus sûr bénéfice. Proches ou lointaines, celles qu'il importe de leur proposer, ce sont celles qui contribuent le mieux à leur formation par leur valeur propre et par la lumière qu'elles projettent sur les faits de civilisation, les courants de pensée, l'évolution des genres, la diversité des formes esthétiques. Dans la longue suite des œuvres du passé, beaucoup ont ces pouvoirs. S'adresser à elles n'est pas célébrer un culte rétrograde. Témoignant de l'effort des hommes pour améliorer leur condition matérielle et morale, pour promouvoir le rôle de l'esprit, pour créer de la beauté, elles aident à connaître le présent. Comme, après les études secondaires, le plus grand nombre des élèves n'aura guère l'occasion de les retrouver, réduire leur part dans l'enseignement du français, ce serait, contrairement à l'équité, priver, peut-être pour toujours, les adolescents, en particulier les moins favorisés par l'environnement socio-culturel, de grands profits et de grandes joies.

Le programme recommande donc de retenir avant tout les œuvres d'auteurs français qui, du Moyen Age à nos jours, ménagent aux élèves les meilleures chances de développement personnel.

Il ne dresse pas une liste de ces auteurs, mais signale à l'attention des professeurs deux types principaux de possibilités, dont il éclaire l'importance par les définitions et les illustrations présentées. Pour ces rubriques, les instructions reprennent exactement son libellé.

Certains auteurs dont la fréquentation est particulièrement formatrice ont été abordés au cours de la scolarité antérieure. En seconde et en première, ils offrent matière à des investigations plus fines et à des découvertes plus fructueuses. C'est le cas, par exemple, de La Fontaine, Molière ou Racine, de Voltaire ou Rousseau, de Chateaubriand, Balzac ou Victor Hugo, de plusieurs écrivains du xx^e siècle. Il est naturel qu'on les retrouve à ce niveau.

D'autres ont produit des œuvres d'une grande richesse dont l'accès eût été difficile plus tôt, du moins sous leurs aspects les plus significatifs. A la sensibilité et à la réflexion des adolescents, ils apportent des aliments nouveaux. C'est le cas, par exemple, de Montaigne, Pascal, Diderot, Baudelaire, de poètes, de romanciers ou de dramaturges contemporains. Il convient de leur réserver une place de choix.

Les références qui précèdent n'ont rien de limitatif : la littérature française fournit bien des ressources, y compris dans ses aspects régionaux, qui répondent aux besoins, aux intérêts, aux capacités des élèves. L'essentiel est qu'à la fin de la première, ceux-ci aient noué des liens durables avec les œuvres les plus enrichissantes et les auteurs les plus marquants. Les professeurs y veilleront en organisant ces rencontres avec soin.

En plus des auteurs français, le programme mentionne des textes d'auteurs étrangers d'expression française, d'auteurs anciens et d'auteurs étrangers traduits. Le professeur ouvre ces domaines aux élèves selon son projet et le temps qui lui est imparti.

Le choix de textes non spécifiquement littéraires dépend de l'exploitation qui en est prévue : par exemple, analyse de contenu, étude sémantique, linguistique, rhétorique, stylistique.

Le programme est établi pour la seconde et la première. Les professeurs des deux classes se concertent pour assurer une nécessaire progression. Dans son domaine, chaque professeur arrête l'ordre d'exploitation qu'il juge approprié à son dessein.

Quelle que soit la nature des textes, il est souhaitable que le maître expose ses intentions à la classe et l'invite à exprimer des avis et des vœux. Mais, bien qu'il s'adresse à de grands élèves approchant de la majorité légale, il ne saurait oublier que la décision lui incombe et engage, sur le plan pédagogique et déontologique, sa responsabilité.

Ainsi mis en œuvre, le programme, ferme dans ses orientations, souple dans ses dispositions, aide tous les adolescents à se doter, à partir d'éléments communs, d'une culture personnelle, qu'ils pourront, dans la vie, accroître et faire fructifier.

Approche des textes

Il convient de prévoir chaque année l'étude de plusieurs ouvrages complets à travers de larges extraits ; les élèves s'accoutument à percevoir la cohérence et la force de ces ensembles, à reconnaître, sous des angles variés, les traits dominants qui en caractérisent la singularité, à participer en quelque sorte à l'élan créateur qui les anime. Toutefois le recours aux anthologies reste nécessaire pour des œuvres trop étendues ou qu'il est malaisé de se procurer ; il est légitime pour celles dont les éléments peuvent être saisis chacun comme un tout (c'est le cas souvent pour des poèmes) ; des rencontres diversifiées renouvellent l'intérêt et multiplient les acquisitions. Ce n'est pas l'usage

des « morceaux choisis » qui est à condamner, mais leur abus, avec l'assujettissement aux manuels qui dispense d'un projet personnel ; cette remarque vaut pour le choix des textes comme pour leur enchaînement et pour l'utilisation des questionnaires proposés par les éditeurs.

Groupements par thèmes

Le professeur peut trouver avantage à grouper certains textes en séries organisées autour d'un thème. Par « thème », il y a lieu d'entendre non un « centre d'intérêt », mais un motif de confrontation. Le groupement fait apparaître des similitudes ou des contrastes, des continuités ou des ruptures. Il incite les élèves à approfondir par la comparaison la signification de chaque texte. Il multiplie les possibilités d'activités et de travaux, individuels et en équipes (recherches, exposés, débats, réalisations diverses), et de liaisons interdisciplinaires.

Les textes mis en relation peuvent être longs ou courts, d'un même auteur ou d'auteurs différents, de même époque ou d'époques différentes, de même forme ou de formes différentes, littéraires ou non spécifiquement littéraires.

Les séries groupent, en général, un petit nombre de textes : deux ou trois suffisent dans la plupart des cas ; on peut aller au double, selon l'intérêt suscité ; au delà, on court le risque de lasser.

L'ordre des textes dans une série dépend du dessein pédagogique. L'ordre chronologique permet de prendre en compte, de manière naturelle, l'évolution des idées, des mœurs et des formes ; mais, à l'occasion, le professeur peut juger opportun de placer en tête l'œuvre la plus récente pour remonter ensuite à l'œuvre la plus lointaine, dont l'étude ainsi préparée sera mieux accueillie et mieux comprise. L'ordre des séries est choisi de manière à assurer le progrès des connaissances et de la réflexion.

Le professeur peut proposer des séries partielles qu'il invite les élèves à compléter. Il peut proposer des thèmes sans textes et, à condition de faciliter les investigations, inviter les élèves à constituer des séries correspondantes. Il peut proposer des textes sans thèmes et inviter les élèves à trouver des thèmes qui en justifieraient le rapprochement.

Le programme propose des exemples de thèmes. Ils sont groupés par affinités, mais sont à utiliser séparément. Le professeur peut puiser dans cette liste ceux qui conviennent à ses projets (éventuellement sous de nouvelles formulations) ou en inventer d'autres, en s'inspirant, par exemple, de ceux qui ont été suggérés pour le cycle d'observation ou pour le cycle d'orientation, un même thème étant susceptible de plusieurs exploitations à des niveaux différents. Il lui est toutefois recommandé de réserver une place à des thèmes se rapportant à la littérature ou à l'art. En outre, s'il demande des suggestions aux élèves, il doit veiller, comme pour les textes, à ce que les thèmes retenus correspondent à leurs besoins, à leurs intérêts, à leurs capacités.

Les thèmes n'appellent pas en eux-mêmes un traitement systématique qui transformerait le cours de français en cours de psychologie, de sociologie, d'idéologie. Ils ne doivent pas restreindre l'étude des œuvres à un examen partiel sous un angle exclusif (en particulier, privilégier le contenu au point de négliger la forme). Il s'agit d'étudier des textes groupés par thèmes, non d'étudier des thèmes auxquels les textes ne serviraient que d'illustration : chaque texte doit bénéficier du traitement auquel le destine sa nature ; le fait qu'il figure dans une série aide à caractériser son originalité. Il est indispensable que les élèves soient munis de solides repères chronologiques qui, éclairant les rapports entre les œuvres et situant chacune dans son environnement et dans l'histoire, en facilitant la compréhension et l'appréciation. En seconde et en première, ces références sont capitales.

Il va de soi que le professeur a toujours la liberté de ne pas intégrer à une série une œuvre qu'il veut faire découvrir pour sa valeur propre ou pour le seul plaisir de lire.

Lecture dirigée

Qu'ils soient ou non groupés par thèmes, les textes donnent lieu à des études variées.

Il arrive fréquemment qu'on traite en une seule séance, parce qu'il présente une forte unité — qu'il s'agisse de l'extrait d'une œuvre ou d'un ensemble ayant une existence indépendante — un texte d'une certaine ampleur (de l'ordre, par exemple, d'une cinquantaine ou d'une centaine de lignes ou de vers). Sous bénéfice de résumés pour des passages de moindre intérêt, le procédé peut s'étendre à un chapitre d'un roman ou d'un essai, à un mouvement dramatique couvrant plusieurs scènes ou même un acte entier. L'étude prend la forme d'une lecture dirigée.

La lecture est dirigée souvent dans sa préparation, toujours dans son déroulement. Avant la séance, le professeur pose habituellement une ou deux brèves questions destinées à éveiller la curiosité et à orienter la réflexion. Pendant la classe, assurant en totalité ou en partie, selon la longueur, une lecture effective, il fait préciser par les élèves, en cours de route, le sens d'expressions difficiles ou caractéristiques, en se gardant de chercher à tout élucider. Toutefois, si la lecture, pour rester cursive, renonce à une analyse minutieuse, elle ne se réduit pas à une vue cavalière. Elle est méthodiquement organisée : aux articulations, un dialogue permet de mettre en évidence des points saillants comme l'enchaînement des idées, l'évolution des sentiments, la progression de la narration ou de l'action, la tonalité du style ; en conclusion, le temps ayant été ménagé de telle sorte qu'on arrive au terme prévu, les acquis successifs aident à dégager une vue dominante. Il est bon que l'exercice comporte, à des moments choisis, des lectures à haute voix effectuées par des élèves.

Explication de texte

Au collège, les élèves ont appris à pratiquer la lecture expliquée (1). L'explication de texte s'en rapproche sur plusieurs points. Le passage, qui doit être examiné en détail, est nécessairement court (il peut aller jusqu'à une trentaine de lignes ou de vers, mais, souvent, n'atteint pas cette étendue) (2). Il s'agit de développer en profondeur des capacités qui, dans la vie courante, au milieu des apports disparates et fugaces de l'image et du son, risqueraient de végéter : une attention aiguë, une sensibilité fine, un jugement qui rend compte de ses motifs. Comme l'explication demande du temps pour élucider un texte d'ampleur limitée, il appartient au professeur d'en régler la fréquence selon le besoin. Lorsqu'elle est préparée, les questions, peu nombreuses, ne visent pas à modérer une pré-explication qui éclairerait le texte en son entier, mais à mettre chaque élève en humeur et en mesure de participer activement à l'élucidation qui s'effectuera en commun ; les réponses laissent des traces écrites. On peut aussi, selon l'occasion, proposer une explication improvisée, qui préserve le plaisir d'une rencontre inattendue et la spontanéité des réactions. Dans l'un et l'autre cas, mais surtout dans le dernier, il y a avantage à prévoir, sur des points précis, une mise au net ultérieure, orale ou écrite. Le professeur procède à la première lecture, qui donne le ton et oriente les recherches ; il fera ensuite lire les élèves, éventuellement en cours de séance, de toute façon à la fin.

Cependant l'explication de texte se distingue de la lecture expliquée par plusieurs traits.

(1) Voir la brochure C.N.D.P. n° 6092.

(2) Au baccalauréat, la durée de l'épreuve et de sa préparation oblige à choisir des textes d'une vingtaine de lignes ou de vers (circulaire n° 78-123 du 20 mars 1978, B.O. n° 13 du 30 mars 1978).

La plupart des adolescents n'éprouvent de l'intérêt pour une étude de texte que si elle leur procure un enrichissement vital. Le professeur doit choisir, tout spécialement pour l'explication, des textes denses qui détiennent ce pouvoir. Les élèves, s'ils sont éclairés sur ses motifs et guidés dans leurs investigations, ne se laissent pas rebuter par les difficultés et se donnent la satisfaction d'un effort justifié. Ils acquièrent le sens de la recherche méthodique et l'habitude de la rigueur.

L'explication admet une pluralité de démarches. Les plus habituelles suivent le mouvement du passage : après la lecture, tantôt on entre dans le texte sans préalable et on l'interroge au fur et à mesure de son déroulement, tantôt on dégage d'emblée une impression d'ensemble qu'on nuancera progressivement. D'autres commencent par repérer des correspondances musicales, stylistiques, linguistiques, avant de cerner le sens qui répond de ces configurations. Cette liste n'est pas limitative : il y a presque autant de manières d'expliquer les textes que de types de textes ; mais toutes doivent mettre en évidence l'organisation dynamique et la structure.

Parce qu'elle concentre l'attention sur un passage court, l'explication est particulièrement apte à éveiller, à ce contact, la réflexion, la sensibilité, l'imagination. Elle découvre sur le vif la richesse intime du texte. Elle saisit dans le détail les traits marquants de la facture, qui n'est pas une manière de dire, mais qui, génératrice du sens, constitue la substance même du texte. A cet égard, elle s'intéresse, plus commodément qu'une autre approche, aux aspects stylistiques qui caractérisent les phrases (volume, agencement, liaisons internes et externes), les mots (réseaux de signification, transferts de sens explicites ou implicites, images), les sons (pouvoirs suggestifs des phonèmes, inflexions des rythmes métriques ou toniques). Ces recherches jouent un rôle capital quand il s'agit de textes poétiques.

**

On peut associer au cours d'une même séance lecture dirigée et explication de texte lorsque la longueur du passage le permet : une partie, lue de manière cursive, donne lieu à des éclaircissements et à des commentaires groupés ; une autre, soumise à un examen plus serré, suscite des notations plus fines.

Si un texte d'une page ou plus, extrait d'une œuvre, est emprunté à une anthologie, le découpage effectué par l'éditeur n'impose nullement un traitement intégral ou un type d'étude déterminé. Le professeur choisit librement son champ d'investigation et sa méthode : un manuel peut être utile ; il ne doit jamais être contraignant.

Etudes d'ensemble

Des études portant sur un ouvrage complet peuvent suivre deux démarches : étude suivie, étude globale.

L'étude suivie ménage la découverte d'une œuvre dans sa continuité. Attentive à la composition et à l'enchaînement des effets, elle convient particulièrement au roman et au théâtre. Elle ne se borne pas à recueillir des impressions successives, mais s'ordonne en une série d'opérations concertées, qui peuvent comprendre notamment un certain nombre de lectures dirigées et d'explication de texte, reliées par des résumés ou des analyses.

Elle peut s'appuyer sur des procédés simples de repérage et d'inventaire qui satisfont le goût de beaucoup d'élèves pour des recherches concrètes, tout en ouvrant sur les textes des vues à angle large. Par exemple, s'il s'agit d'un roman, des équipes peuvent être chargées, en s'aidant éventuellement de tableaux ou de diagrammes, de relever les étapes de la narration, les retours et les oppositions de situations, le rythme des événements en vraie durée et celui des relations qui en

rendent compte, la part et la place des récits, des descriptions, des dialogues, les moments où interviennent les principaux personnages et la succession de leurs interlocuteurs, les occasions où l'auteur se manifeste et celles où il occulte sa présence. Ces recensements rendraient de mauvais services s'ils s'enfermaient dans des manipulations mécaniques qui n'offriraient des œuvres que des représentations abstraites. Mais, s'ils se conjuguent étroitement avec la lecture proprement dite, s'ils la préparent et la complètent, ils rendent le lecteur mieux informé, donc plus exigeant ; ils l'invitent à poser au texte plus de questions et des questions plus fines dans un échange plus personnel.

L'étude suivie ne vise pas à tout traiter et à tout dire. Elle perdrait de son attrait et de son efficacité si elle s'étalait sur une trop longue durée.

**

L'étude globale embrasse la totalité d'une œuvre, dont elle met en lumière un ou plusieurs aspects majeurs, la signification, la portée. Elle peut ainsi prolonger et enrichir la connaissance de l'œuvre procurée par une étude suivie.

Tantôt elle répond à une question précise comme « l'action dramatique dans *Le Mariage de Figaro* », « la peinture de la condition ouvrière dans *Germinal* », « la fraternité dans *L'Espoir* ». Tantôt elle fait l'essai, sur l'œuvre entière, de jugements émis de différents points de vue. A cette fin, le professeur peut mettre à contribution certaines tendances de la critique contemporaine, à la condition qu'elles conviennent aux capacités des élèves, à la nature des textes, à son projet pédagogique. Comme il n'a pas à former des théoriciens, mais des lecteurs, il peut, sans esprit de système, utiliser, par exemple, celles qui visent à souligner l'importance des rapports entre une production littéraire et son environnement social, économique, politique, celles qui s'appliquent à mettre au jour les pulsions profondes qui orientent la vie psychique de l'écrivain, celles qui font apparaître dans une œuvre un réseau de métaphores obsédantes, révélatrices d'un mythe personnel, ou une combinaison de thèmes et de motifs qui sous-tendent et caractérisent une création.

Elle s'appuie sur des pages déjà explorées ou appelle des investigations nouvelles. Au delà de la lecture, elle utilise l'entretien, le dialogue, la discussion, le débat, tels qu'ils ont été définis dans le chapitre consacré à la communication et à l'expression (1).

Elle peut aussi, dans un esprit voisin, rapprocher plusieurs œuvres, à la faveur notamment des groupements par thèmes dont l'intérêt a été évoqué plus haut.

**

Quelle que soit la méthode adoptée, étudier un texte, c'est rendre compte de ce qu'il dit, de ce qu'il suggère, de ce qu'il implique ; c'est montrer par quelles voies ces messages nous parviennent, quels effets ils produisent ; c'est noter, si nécessaire, ce que l'œuvre doit à ce qui l'a précédée ou à ce qui l'entoure ; c'est apprécier sa valeur. Cet exercice conjugue contrainte et liberté : il faut comprendre avant d'interpréter. Mais comprendre ne va pas sans engagement personnel, interpréter n'est licite que dans la mesure où le texte y consent. C'est l'analyse la plus exacte qui donne à l'invention l'élan le plus vif : à ce prix, une étude pleinement fidèle est une étude véritablement créatrice.

(1) Voir également ci-après les indications concernant l'exposé à sujet littéraire.

Les textes de théâtre méritent un sort particulier. Il est indispensable que l'étude en soit conduite dans la perspective de la vie scénique à laquelle ils sont destinés. Les élèves doivent être entraînés à situer dans le temps avec précision chaque épisode, à évaluer la durée des événements qui sont censés se dérouler hors de la vue du spectateur dans l'intervalle des actes ou parallèlement à l'action, à comparer la longueur des séquences à leur importance psychologique et dramatique. Tout dialogue doit les inviter à imaginer le décor et les accessoires, la place et les évolutions des personnages, leurs gestes et leurs jeux de physionomie. Toute réplique doit être saisie dans sa relation avec ce que vient de dire l'interlocuteur, avec les pensées déclarées ou secrètes de celui qui parle ; parfois la seule présence d'un comparse muet exerce une influence déterminante sur l'attitude et le langage des protagonistes. L'exploitation de représentations théâtrales ou d'enregistrements (disque, cinéma, radio, télévision) est extrêmement profitable. Le concours de spécialistes, quand il est possible, rend de grands services. L'organisation de présentations animées par les élèves eux-mêmes, notamment dans le cadre d'activités éducatives, permet d'aborder concrètement des problèmes de mise en scène et d'interprétation ; il importe, dans ce cas, que la classe entière, non pas seulement quelques amateurs, coopère à l'entreprise.

**

La prise de notes, qui a été à dessein limitée pendant la scolarité de collège, devient, au lycées, une pratique liée à l'étude de texte. Au fil de la séance, elle affine les acquisitions successives en leur imposant la forme de l'écrit. A la fin, elle affermit la compréhension de l'ensemble en ordonnant les traits fondamentaux du commentaire. Dans l'un et l'autre cas, elle constitue un excellent exercice d'analyse et de synthèse. Le professeur guide d'abord de près les choix à opérer en mettant en évidence à l'aide du tableau les points essentiels et il suggère les libellés elliptiques ou rédigés qu'il convient de retenir. Progressivement, il laisse aux élèves l'initiative de la sélection et de la formulation. Le risque existe qu'un excès de zèle ne conduise certains d'entre eux à une abondance de transcriptions incompatible avec la disponibilité au dialogue. Le professeur leur apprend à écarter ce danger. En circulant dans la salle, il jette un regard sur les cahiers et, s'il en est besoin, donne aux individus ou à la collectivité les conseils appropriés ; en leur offrant la parole, il stimule chez tous une active participation.

**

L'étude de texte a, en plus de son rôle essentiel dans la formation générale, un puissant intérêt d'entraînement à la communication et à l'expression orales. Le professeur est ouvert à toutes les interventions des élèves ; si certains se montrent enclins au silence, il les sollicite et les encourage. Exposés de points de vue différents, bilans provisoires, conclusions, l'étude s'accomplit dans un dialogue véritable entre le professeur et l'ensemble de la classe et entre les élèves eux-mêmes, les meilleurs moments étant ceux où le maître peut se taire sans rien sacrifier d'indispensable. Tout en s'attachant à préserver la vie et le caractère personnel des échanges, il veille à ce que le langage de chaque partenaire relève du registre courant et respecte une nécessaire justesse de ton.

L'étude de texte donne lieu à d'autres activités orales, comme la lecture à haute voix et la diction mémorisée qui permettent de mieux pénétrer un texte, d'en faire vivre le sens et les inflexions et ainsi d'en prolonger les échos ; elles constituent en même temps d'utiles exercices d'élocution.

En général, le professeur assure lui-même la première lecture, qui crée un effet de sensibilisation et facilite la compréhension ; quand il

s'agit d'un dialogue de théâtre, il se charge le plus souvent du rôle principal et répartit les autres. Au cours d'une lecture dirigée, les fragments commentés de plus près sont relus par des élèves ; à la fin d'une explication, le texte est relu en son entier. Ces lectures visent à une diction expressive (intonations, pauses, rythmes). En dehors des textes étudiés en classe, des élèves peuvent être invités à présenter une lecture soignée de textes de leur choix.

Bien que les adolescents soient, en ce domaine, souvent plus réservés que les enfants, ils peuvent trouver agrément à dire de mémoire une scène de théâtre dont ils maîtrisent les ressorts, un poème, une page qui s'accordent à leur sensibilité. En seconde notamment, il peut être opportun de procéder à des enregistrements en vue d'apprécier plus commodément la qualité de la diction. Des interprétations d'artistes professionnels apportent à ces activités des compléments utiles. Il convient d'insister sur les vertus de la diction mémorisée qu'un excessif respect humain fait parfois négliger : un texte de qualité appris par cœur — et tout spécialement un poème — colore pour longtemps la vie intérieure.

Des textes lus ou récités peuvent être mis en valeur par des montages qui les assortissent d'un accompagnement musical et de projections. La classe dispose d'un temps insuffisant pour l'exécution de ces travaux, mais des séquences de travail autonome, le concours d'autres disciplines, certaines activités éducatives organisées au foyer, par des clubs ou dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, permettent d'élargir le champ des possibilités pour des réalisations qui associent l'art de dire et le plaisir de créer.

**

L'approche des textes, sous ses aspects variés, n'a pas de meilleur résultat que d'éveiller et d'entretenir le goût de la lecture personnelle. La rencontre d'une œuvre, si elle procure aux élèves agrément et profit, suscite en eux le désir de découvrir d'autres œuvres, semblables ou différentes. Des lectures conseillées peuvent frayer la voie à des lectures librement choisies. Le succès n'est pas mince quand un adolescent, jusque là fasciné par l'image et le son, se saisit d'un livre de son propre mouvement et découvre que la lecture n'est pas seulement un exercice d'école : peut-être nouera-t-il avec les textes une familiarité que viendront fortifier l'expérience et le discernement ; c'est pour lui la chance de s'approprier une culture ouverte, vivante, libératrice.

Activités liées à l'étude des textes

Les contacts avec les textes appellent de nombreuses activités orales ou écrites, individuelles ou en équipes, qui en constituent un accompagnement ou une exploitation.

1. L'exposé

L'exposé a été mentionné plus haut en tant qu'exercice de communication et d'expression (1). Il y a lieu d'en préciser la description en évoquant le type d'exposé qui prend appui sur un texte. Il n'est évidemment pas le seul, mais c'est, en seconde et en première, le plus fréquent.

Il a pour objet de présenter un texte, un de ses éléments, un de ses aspects caractéristiques, ou de produire les résultats d'une recherche (documentation, étude) sur un texte ou à propos d'un texte.

Une des dispositions les plus favorables consiste à intégrer l'exposé dans une série d'exercices consacrés à un texte déterminé : s'il porte

(1) Voir page 16 les indications de portée générale données sur l'exposé.

sur un chapitre d'un roman, sur quelques scènes d'une pièce de théâtre, ce traitement permettra à la classe de progresser plus rapidement dans l'étude de l'œuvre ; s'il porte, d'un point de vue particulier, sur l'ensemble de cette œuvre (par exemple, la mer dans *Phèdre*), il enrichit la synthèse finale. Lorsqu'il s'agit d'un texte sur lequel le professeur envisage seulement d'ouvrir des aperçus, un ou deux exposés fournissent une solution pratique et bien accueillie.

La charge peut en être confiée à un élève ou à une équipe. Le sujet est choisi parmi des propositions établies par le professeur ou présentées par les intéressés ; dans les deux cas le professeur reste responsable de son opportunité pédagogique. Tout en laissant aux élèves une grande liberté, il les aide au besoin à organiser leur tâche de telle sorte que leurs camarades et eux-mêmes en recueillent les bienfaits.

Sous peine de lasser, l'exposé doit être bref (habituellement une vingtaine de minutes). Il ne doit pas être lu. L'orateur utilise un simple schéma à partir duquel il s'attache à formuler sa pensée avec justesse et de façon assez vivante pour retenir l'attention. Au sein d'une équipe, la présentation peut être répartie par fractionnement de l'exposé ou par attribution de rôles (lecture d'extraits, manipulation de documents visuels ou sonores, utilisation du tableau, en particulier pour l'inscription d'un plan, soit à l'avance, soit au fur et à mesure). L'exposé doit être nourri de références précises au texte ; il doit être nettement conclu.

L'exposé est normalement suivi d'un échange. Il y a avantage à ce que l'ensemble des élèves ait lu le texte dont on parle : ainsi chacun est en mesure de signaler des lacunes, d'introduire une objection, d'avancer une interprétation personnelle. Il revient au professeur de stimuler les distraits, de calmer les passionnés, de faire en sorte que les interventions se groupent, sans digressions excessives, autour de quelques dominantes. Chemin faisant, il procède à des mises au point qui peuvent le conduire à reprendre telle partie de l'exposé avec la collaboration de tous, en s'aidant du tableau ; au terme de la discussion, il fait dégager une conclusion.

Un ou deux élèves peuvent être invités à formuler oralement une appréciation sur le déroulement de la séance ou à en préparer un compte rendu oral ou écrit.

2. Travaux écrits divers

Ces travaux ont pour objet d'étendre et d'approfondir des connaissances, de former aux méthodes de réflexion et d'organisation, par là de favoriser des comportements de décision. Ils entraînent à la pratique de la communication et de l'expression : précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, respect de l'orthographe, netteté de la présentation. A ces titres, ils ont une grande portée.

On peut confier aux élèves le soin d'établir des notes de lecture, qui précisent, pour les fixer, des impressions personnelles, ou des fiches de lecture, qui répondent à des questions déterminées et sont susceptibles de prendre place dans un répertoire utilisable par la classe ou d'être recueillies au centre de documentation et d'information, rendant le recours aux bibliothèques plus fructueux. On peut leur demander la confection de dossiers qui inventorient et classent des éléments à découvrir dans des œuvres désignées (par exemple, les allusions à Socrate dans tel chapitre du troisième livre des *Essais*, les portraits de femmes dans les *Fables* et dans le *Misanthrope*). On peut les inviter à rédiger des monographies, éventuellement sous la forme de plans, sur des personnages, des événements, des lieux qui jouent un rôle important dans un récit (par exemple, Vautrin dans le *Père Goriot*, l'assaut de la cathédrale dans *Notre-Dame de Paris*, Verrières dans le *Rouge et le Noir*). On peut leur donner à adapter un texte aux formes et techniques d'un autre genre (par exemple, transposer un passage narratif en dialogue ou le découper en séquences cinématographiques).

3. Exercices fondamentaux

En seconde et en première, les exercices que l'on désigne par le terme de « composition française » (1) portent presque exclusivement sur des textes. Les trois types principaux sont la *contraction*, le *commentaire de texte*, l'*essai littéraire*.

Ce serait une erreur de penser que la place qu'ils occupent dans la vie de la classe tient au fait qu'ils définissent, avec quelques variantes les épreuves du baccalauréat de technicien et du baccalauréat du second degré (2). Il faut dire au contraire que s'ils figurent à ces examens, c'est en raison du rôle que leur confère dans la pédagogie ces examens, leur importance pour la formation : ils éclairent l'un par l'autre l'art de lire et l'art d'écrire, mettent en jeu la plupart des opérations mentales, développent l'esprit de créativité (3). Leur rapprochement n'est pas dû au hasard, car ils mobilisent des facultés complémentaires d'objectivité, d'appréciation critique, d'engagement personnel.

En seconde, les élèves sont initiés progressivement à leurs difficultés croissantes. En première le professeur veille à ce que chaque élève s'exerce à chacun d'eux.

Les devoirs sont proposés avec régularité toutes les trois semaines et corrigés dans les meilleurs délais. Le recours aux devoirs faits en classe se justifie dans la mesure où il répond à des besoins d'entraînement pratique, de direction pédagogique ou de contrôle. La place majeure revient toutefois aux devoirs faits hors de la classe, dont l'élaboration favorise une réflexion plus approfondie, appuyée éventuellement sur une documentation.

a. La contraction

La contraction condense un texte en respectant sa signification. Le texte, de deux à trois pages, a un contenu qui éveille l'intérêt des jeunes gens d'aujourd'hui. Sa nature est telle qu'il soit possible d'en donner une présentation abrégée sans en modifier l'esprit. Sa composition est apparente, sa langue et son style aisément accessibles.

La contraction peut s'effectuer selon deux modalités : le *résumé* ou l'*analyse*.

Le *résumé* suit le fil du développement ; dans le même ordre, il dit en plus court ce que le texte dit en plus long. Distinguant avec soin ce qui est essentiel et ce qui est accessoire, il donne du texte une image réduite, mais fidèle et directe.

La plupart des élèves qui entrent au lycée ont déjà une certaine pratique du résumé. Dès la seconde, cette pratique doit devenir méthodique. Après une lecture complète du passage, faite par le professeur, vient l'étude du sens, appuyée sur l'identification de la structure et l'explication du vocabulaire, des allusions, des références. A la faveur d'une réflexion collective, l'organisation du texte est notée au tableau ; chemin faisant et plus spécialement au terme de cette étape, on marque par des numéros, des traits de couleur, des signes divers,

(1) Celui de « dissertation » n'est plus utilisé dans ces classes.

(2) Les présentes instructions visent les activités de la classe. En ce qui concerne les modalités que revêtent ces exercices aux épreuves actuelles du baccalauréat, on se reportera :

- pour le baccalauréat de technicien, à la circulaire n° IV 69-512 du 18 décembre 1969 (B.O. n° 49 du 25 décembre 1969) ;
- pour le baccalauréat de l'enseignement du second degré, à la circulaire n° 78-436 du 4 décembre 1978 (B.O. n° 45 du 14 décembre 1978) ; les pages qui suivent appellent la consultation de ce document.

(3) Voir, ci-dessus, « Techniques et méthodes ».

les données qu'il faudra exploiter, celles qui n'appelleront qu'un traitement elliptique, celles qui pourront être omises. Une esquisse de rédaction est élaborée, oralement d'abord, puis par écrit. Elle est corrigée en commun jusqu'au contrôle final, qui confronte le texte initial et le texte nouveau.

L'analyse concentre le texte en mettant en relief l'idée principale et les rapports qu'entretiennent avec elle les idées secondaires : illustration, justification, réfutation de thèses adverses, atténuation, etc. Visant à reconstituer en raccourci l'ordre logique de la pensée, elle n'hésite pas à s'éloigner, au besoin, de l'ordre linéaire du texte.

S'ils ont été bien entraînés au résumé, les élèves peuvent être plus facilement initiés à l'analyse. Comme dans l'exercice précédent, on dégage le sens du texte et on note son organisation au tableau, mais, à partir de là, le travail diverge. On fait apparaître (repères, emboîtements, fléchages, etc.) l'agencement des éléments et, sur cette base, on construit un plan d'exposition par élimination, transfert, hiérarchisation. La rédaction souligne les enchaînements ; elle peut mentionner les démarches de l'auteur.

Afin de rendre sensible ce qui distingue le résumé et l'analyse, il est bon de les effectuer l'un et l'autre à propos d'un même texte (par exemple, au cours d'une séance de deux heures consécutives), de placer en regard, au tableau, le plan auquel obéit le résumé et celui qui résulte de l'analyse, et d'inviter les élèves à les comparer.

**

La contraction est souvent associée à un exercice écrit de discussion. Chaque élève est alors invité à se saisir d'un problème étudié ou abordé dans le texte, à en préciser les données, à présenter en les justifiant ses propres vues sur le sujet. Il peut avoir à répondre à une question qui lui est posée sur l'ensemble du passage ou sur un de ses aspects (1) ou à choisir lui-même dans le passage un thème auquel il attache un intérêt particulier (2) ; ce thème n'est pas nécessairement le thème principal, mais il doit avoir, dans les propos de l'auteur, une réelle consistance.

Les élèves ont l'expérience de la discussion orale ; devant tout texte, la lecture dirigée et l'explication les entraînent à rendre compte de leur adhésion ou de leurs réserves. Cependant la discussion écrite exige encore plus de rigueur. Elle implique un développement cohérent qui comprend une introduction, une argumentation étayée sur des faits, une conclusion. Le professeur exerce les élèves à utiliser des méthodes qui assurent des prises solides à la pensée ; il élabore avec eux, à l'aide du tableau, des plans (notamment de type dialectique) qui permettent d'articuler une démonstration ; il leur apprend ce qui, dans le fond et dans le détail, distingue l'instinct de polémique et l'esprit de persuasion (3).

b. Le commentaire de texte

Le commentaire écrit repose sur l'étude d'un texte d'une vingtaine de lignes ou de vers dont la teneur et la tonalité requièrent un examen minutieux. Il s'agit pour chaque élève de mettre en évidence l'intérêt qu'il y découvre. Il n'a pas à faire servir ses observations à l'illustration d'un chapitre d'histoire littéraire : les connaissances qu'il possède en ce domaine sont pour lui un adjuvant précieux, mais ce qui lui est

(1) C'est le cas au baccalauréat de technicien.

(2) C'est le cas au baccalauréat de l'enseignement du second degré.

(3) Voir ci-dessus les indications concernant l'utilisation de la rhétorique.

essentiellement demandé, c'est, à partir d'une prise de possession lucide du texte, de manifester un sentiment sincère et d'exercer une libre réflexion. Le professeur, peut, pour l'aider, lui offrir certaines suggestions; ces indications ne sauraient toutefois être contraignantes: l'élève a toute latitude pour orienter sa lecture à son gré. Avec le respect du texte, l'astreinte capitale est que le commentaire doit être composé. C'est précisément parce qu'il procède de réactions personnelles qu'il doit leur donner force par une organisation méthodique qui suscite graduellement l'adhésion.

La préparation et la correction du commentaire appellent de la part du professeur une attitude d'accueil. Son rôle n'est pas de dire aux élèves ce qu'ils devraient ressentir ou penser, mais de leur faire prendre conscience des possibilités que le texte recèle, pour les aider à découvrir dans sa singularité ce qu'il a pour eux de plus stimulant. Il serait déplacé de proposer un plan-type. Le professeur invite les élèves à faire choix, au terme d'un échange, des éléments d'intérêt qui leur paraissent le plus attachants; dans cette perspective, il élabore avec eux, à titre d'exemple, un ordre d'exposition progressif (par exemple, éléments d'intérêt mineur, éléments plus importants, éléments capitaux; ou encore, impressions largement partagées, impressions liées à la personnalité du lecteur). Il doit faire bien entendre que chacun pourrait choisir une autre perspective, d'autres éléments, un autre ordre. Il s'agit moins de « traiter un sujet » que d'entraîner les adolescents à réagir dans la vie en justifiant leurs choix.

c. L'essai littéraire

L'essai littéraire permet à chaque élève de tirer parti des lectures qu'il a faites en classe ou hors de la classe et sur lesquelles il peut fonder un jugement motivé. Le sujet n'est donc pas une « question de cours » sur un ouvrage, un auteur, un mouvement impérativement désigné, ni un débat de doctrine portant sur la définition théorique d'un genre, la genèse ou les effets généraux des productions de la littérature. Il pose, éventuellement à partir d'une citation, une question largement ouverte qui n'exige pas une réponse unique et prédéterminée: elle est formulée de manière que chaque élève puisse la résoudre pour son propre compte, selon ses propres vues, avec ses propres moyens. A propos, par exemple, du théâtre, du roman, de la poésie, des relations de la littérature avec d'autres arts et avec la société, c'est toujours sur ses rencontres avec les œuvres qu'il est convié à approfondir sa réflexion.

L'ensemble des activités de la classe constitue une préparation indirecte à l'essai. Pour une préparation spécifique, la rhétorique met ses ressources au service de la pensée. Dans la correction d'un essai, le professeur précise la manière dont le thème pouvait être abordé, les références qui pouvaient être utilisées, les démarches qui pouvaient être suivies, en soulignant que ces choix dépendent des options de départ, dont il laisse aux élèves l'entière liberté. Il insiste sur l'importance que revêtent la qualité de l'expression et la pertinence du ton. Ainsi pratiqué, l'essai offre à un adolescent la possibilité de prendre conscience de son moi en scrutant ses expériences, d'affermir sa pensée en structurant ses réflexions, d'enrichir sa sensibilité en nuanciant ses formulations. A ce titre, il contribue tout particulièrement à réaliser la synthèse des objectifs que vise l'enseignement du français.

B. Contacts avec les arts

Des rencontres avec les arts développent chez les adolescents la sensibilité et l'imagination, la réflexion et le jugement; elles leur permettent de découvrir dans la création esthétique une réalisation personnelle et un fait de civilisation; elles les aident à saisir la diversité des langages dont usent les différents modes de communication et d'expression: il est donc naturel que le professeur de français, sans viser une

formation à l'art, ni même une formation par l'art, qui excéderaient sa compétence et n'entrent pas dans sa mission, tire parti de tels contacts.

Certains rapprochements immédiats s'offrent aux élèves entre des œuvres artistiques et des œuvres littéraires. A l'occasion d'une lecture, il est souhaitable qu'ils observent, dans les livres qu'ils ont en main, les gravures qui représentent des lieux, des objets, des personnages - réels ou fictifs - évoqués par l'auteur, ou qui suggèrent des affinités d'ambiance ou de style avec le texte (par exemple, Pascal et Philippe de Champaigne, Diderot et Hubert Robert, les descriptions de Victor Hugo et ses dessins). Le professeur peut se procurer ou faire rechercher (notamment au centre de documentation et d'information éventuellement en travail autonome) des illustrations complémentaires. D'un poème qui a été destiné à être chanté ou qui a un jour inspiré un musicien, il fait entendre la version musicale (par exemple, une ode de Ronsard, une ballade de Villon chantée par Brassens). Ces auditions donnent lieu à des comparaisons critiques.

Il est extrêmement profitable de mettre en correspondance le texte d'une pièce de théâtre et une de ses représentations : le texte ne prend sa véritable vie que par la voix et le jeu des acteurs, dans une mise en scène, un décor, des costumes, sous des éclairages et avec un accompagnement musical qui font du concours de plusieurs arts une fête des sens et de l'esprit. Mais le spectacle est une interprétation plus ou moins fidèle, plus ou moins heureuse, et des adolescents doivent être exercés à porter sur sa réalisation un jugement motivé.

Les rapports entre un roman et son adaptation cinématographique sont plus complexes. En fait, malgré leurs éléments communs, il s'agit d'œuvres qui appartiennent à des univers distincts et nous atteignent par des voies séparées. Il est bon d'habituer les élèves non seulement à saisir, dans le domaine du contenu, leurs ressemblances et leurs différences, mais encore à prêter attention, dans le domaine de la technique, à la manière dont l'une énonce quand l'autre montre ; la signification et la portée du texte, objet premier de la classe de français, en seront mieux dégagées et des aperçus utiles seront ouverts sur un type moderne de création.

Au-delà de ces rapprochements, des œuvres artistiques, du présent ou du passé, qui n'ont pas de liens avec des œuvres littéraires, peuvent être exploitées par l'enseignement du français pour servir ses fins propres. Les contacts avec elles peuvent être indirects (photocopies, diapositives, films, disques, cassettes) ou directs (musées, expositions, concerts, visites de monuments ou de réalisations d'urbanisme). Pour éviter que ces présentations ou ces sorties ne constituent que des dérivatifs, il convient de les préparer, d'en organiser le déroulement avec soin, de leur donner des suites (comptes rendus, exposés, discussions, travaux écrits divers). En plus de leur intérêt documentaire et de leur attrait, elles fournissent des réponses concrètes à la curiosité que montrent beaucoup d'adolescents pour les questions de genèse et de facture : ils aiment à découvrir ce qu'une œuvre peut refléter de son auteur et les relations qu'elle entretient avec son environnement, les conditions dans lesquelles elle a triomphé de certaines contraintes en les transformant en moyens et l'organisation qu'elle a établie entre ces éléments.

Dans ces études on réservera une place aux œuvres non figuratives, car elles permettent d'approcher d'une manière révélatrice ce que l'art recèle de spécifique : non pas la représentation fidèle et pour ainsi dire transparente d'une réalité extérieure, mais la présentation originale d'un système de signes qui a son existence propre et trouve sa justification dans sa cohérence interne. Cette observation vaut naturellement pour la musique, qui a son langage et ses lois. Elle s'applique aussi à la peinture. Dans un tableau dit abstrait, couleurs, formes et lignes ont pour motif leur beauté intrinsèque et la qualité de leurs rapports. De telles références peuvent aider à saisir l'essence de la poésie, qui ne traduit pas des sentiments ou des idées, mais les institue par la vertu

de sa composition sémantique, syntaxique, phonique : dans un poème, le signifié, c'est la substance même du signifiant.

Pour faciliter les contacts avec les arts, il est indispensable que le professeur de français donne quelques indications sur les principaux concepts esthétiques, les mouvements artistiques marquants, l'évolution des doctrines ; il doit faire acquérir et manier avec pertinence les termes techniques courants. Loin de se substituer au spécialiste, il l'aide en assurant chez les élèves la possession de ces rudiments. Au-delà, il sollicite son concours, à l'occasion notamment d'activités interdisciplinaires. La collaboration des professeurs de musique, de peinture, de littérature favorise chez les adolescents l'enrichissement de la personnalité.

Le professeur de français peut aussi, dans le cadre d'activités éducatives qui se déroulent en dehors des horaires d'enseignement (foyer, clubs, initiatives diverses relevant de l'autonomie des établissements), ménager une place à des essais de réalisations, individuels ou en équipe, qui développent et parfois révèlent chez les adolescents des capacités qui ne s'épanouissent pas aussi spontanément dans la classe. (Il a été parlé plus haut, sous d'autres angles, de la mise en scène et du jeu théâtral, des présentations sur panneaux ou sous vitrines, des montages avec accompagnement visuel ou sonore). De telles créations - quand elles sont possibles - demandent aux professeurs et aux élèves beaucoup de temps. Il est inévitable d'en proportionner la fréquence aux exigences d'ensemble de la formation. Mais, en associant toutes les facultés de l'être dans un engagement volontaire, elles contribuent de manière vivante à son accomplissement.

C. Contacts avec le monde

L'appropriation d'une culture qui permet à chaque adolescent de mieux comprendre la vie et de mieux diriger son action suppose nécessairement une réflexion critique sur ses contacts avec le monde.

Comme les rencontres avec les arts, les contacts avec le monde peuvent être indirects ou directs. Mais cette distinction est ici peu opérante, car les moyens modernes de communication ne constituent pas, parmi d'autres, de simples instruments d'information ; leur nature, leur fonctionnement, la place qu'ils occupent dans l'existence quotidienne en font des éléments caractéristiques de notre civilisation. Le professeur de français ne peut se borner à utiliser ceux qui se prêtent à ses travaux ; il doit les considérer en eux-mêmes comme des objets d'étude qui n'échappent pas à sa vigilance d'éducateur.

C'est le cas, d'abord, de la presse. On peut puiser dans la presse une abondante documentation et la matière d'exercices linguistiques ou stylistiques variés. Mais, dans la perspective qui vient d'être tracée, on peut faire porter sur elle un examen plus incisif : par exemple, la confrontation de journaux de même date (choix des nouvelles, mise en page, titres des articles, tonalité de la relation et orientation du commentaire, thèse, manifeste ou sous-jacente) entraîne les adolescents à une lecture critique qui est une des conditions de l'autonomie. Cette prise de distance s'impose tout spécialement face à la publicité et à la propagande présentées sous la forme insinuante ou agressive de l'affiche, du tract, du slogan.

Des enregistrements visuels et sonores rendent des services comme auxiliaires pédagogiques (les pages qui précèdent ont cité à plusieurs reprises des exemples de cet emploi). Mais, en dehors de la classe, le cinéma, la radio, la télévision prodiguent aux adolescents des informations et des distractions qui pèsent d'un grand poids sur leurs manières de sentir et de penser et sur leurs comportements. La télévision, en particulier, leur offre, avec le prestige de l'électronique, un flux captivant d'images et de sons - les mêmes que reçoivent les adultes - à l'opposé du discours sélectif, organisé et, en général, plus austère que

leur réserve le maître. Ils y font, sur l'art et sur la vie, d'agréables et souvent d'utiles découvertes. Cependant images et sons, qui mobilisent dans l'instant toutes leurs sensations, défilent avec une telle vitesse et de telles disparates qu'ils sont détournés de toute réflexion active et de toute organisation méthodique de leurs connaissances. Le professeur de français ne peut ignorer l'empire qu'exerce sur la jeunesse la télévision ; il ne peut se désintéresser de ses apports positifs et de ses réels dangers. Puisqu'une part importante de son rôle consiste à munir les adolescents d'instruments et de méthodes de réflexion qui favorisent leur jugement personnel, il doit, à l'occasion de toute émission qu'il exploite, s'attacher à les rendre capables de mesurer les pouvoirs et les effets de ce mode d'expression et d'en accueillir avec discernement les productions, comme il le fait pour les œuvres littéraires. Dans peu de temps, les moyens modernes de communication mettront à la disposition de chaque individu, dans ses occupations quotidiennes, après les ressources de l'audio-visuel, celles de l'informatique et de la télématique. Le professeur de français devra être initié à leur maniement. Dès maintenant, dans le cadre de sa formation et à l'occasion des activités propres à sa discipline, il peut entraîner les élèves à les utiliser avec profit en leur apprenant à hiérarchiser leurs acquisitions et à exercer, pour les structurer, les prérogatives de leur moi conscient.

En seconde et en première, les élèves ont, pour la plupart, l'expérience de certaines réalités contemporaines comme les conditions d'habitat collectif, la prolifération des outils techniques, les problèmes du travail industriel et rural, la vie en groupe, les divertissements de masse. Ils souhaitent que, dans la classe de français, on évoque ces aspects du monde actuel. Le professeur éprouve souvent des scrupules à les satisfaire, parce que son domaine n'est ni la sociologie, ni l'économie, ni la politique et parce que de telles questions risquent de soulever de vaines polémiques. Mais, lorsqu'elles se présentent, il peut, éventuellement avec le concours de ses collègues des sciences humaines, des sciences expérimentales, des disciplines techniques, inviter les élèves à appliquer à ces sujets les démarches d'analyse dont il leur a rendu l'usage familier.

Il lui est difficile d'inscrire dans l'horaire des visites et des enquêtes (usines, entreprises artisanales ou commerciales, services publics activités variées de l'homme moderne en tant que travailleur et citoyen) ; mais il peut contribuer à en susciter dans un autre cadre, à les préparer et à leur donner des suites pédagogiques liées à sa spécialité.

Ainsi, fort de la compétence qui est la sienne dans le déchiffrement de tout message, il habitue les élèves qui lui sont confiés à lire avec objectivité le monde dans lequel ils ont à vivre ; éducateur, il les aide à comprendre le rôle que les réalités techniques, économiques, politiques jouent dans le développement culturel des individus et des collectivités.

L'enseignement du français n'est pas le seul à développer les facultés qui permettent d'observer et de comprendre, de juger et de choisir, d'organiser et de créer. Mais, en liant cette formation au perfectionnement des capacités de communication et d'expression, il contribue pour une part essentielle à affermir chez les adolescents les attitudes mentales, morales, sociales grâce auxquelles ils pourront vivre plus pleinement leur vie personnelle et assumer leurs responsabilités.

Par nature, il exerce une action éducative dont la vocation est de libérer l'homme.

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE



*Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP*