



HAL
open science

Jeu de rôle et "cercles de personnage" : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui

Claire Augé

► To cite this version:

Claire Augé. Jeu de rôle et "cercles de personnage" : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui. Littératures. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2020. Français. NNT : 2020GRALL017 . tel-03102700

HAL Id: tel-03102700

<https://theses.hal.science/tel-03102700>

Submitted on 7 Jan 2021

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **LLSH/ Didactique de la littérature**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Claire AUGÉ

Thèse dirigée par **Jean-François MASSOL**, PR émérite en
« Littérature française et didactique de la littérature », UMR
LITT&ARTS,

et codirigée par **Magali BRUNEL**, MCF HDR en « Didactique de la
littérature », Université Côte d'Azur,

préparée au sein du **Laboratoire UMR 5316 Litt&Arts (Arts &
Pratiques du Texte, de l'Image, de l'Ecran & de la Scène)**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Jeu de rôle & « cercles de personnage » : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui

Thèse soutenue publiquement le **20 novembre 2020**,
devant le jury composé de :

Madame Magali BRUNEL,

MAITRE DE CONFERENCE, Université Côte d'Azur, Co-directrice de
thèse.

Monsieur Jean-Charles CHABANNE

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, ENS Lyon, Rapporteur et Président
de Jury.

Madame Isabelle DE PERETTI

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, INSPE Lille Hauts de France,
Membre.

Madame Brigitte LOUICHON,

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Montpellier,
Rapporteuse

Monsieur Jean-François MASSOL

PREM, Directeur de thèse

Madame, Christine NOILLE-CLAUZADE

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de la Sorbonne,
Membre.



REMERCIEMENTS

Il y a plus de quinze ans, par un soir d'hiver enneigé, que j'ai rencontré Racine en découvrant *Bérénice*, larmes aux yeux – Que mon professeure de français de cette classe de première littéraire du lycée Vaugelas, Dominique Lebœuf, soit ici la première remerciée.

Si je savais déjà à quel point cette lecture m'avait investie et façonnée, quelques années plus tard sur le plan personnel, j'ignorais à quel point ma vie professionnelle serait accompagnée par cette œuvre, depuis les programmes de l'agrégation en 2011 avec *Britannicus*, *Mithridate* et *La Thébaine*, en passant par ma découverte joyeuse de l'enseignement aux lycées Frédéric Faÿs et Charlie Chaplin et mes premiers tâtonnements didactiques... jusqu'à un SMS heureux reçu un soir de mai 2020 de deux anciens élèves m'annonçant que *Bérénice* est aux programmes des concours de l'ENS pour la session 2021. Racine n'est ainsi pas seulement un auteur étudié mais un compagnon de route qui me suit – ou que je suis –, fidèles l'un envers l'autre, écartant même, jaloux peut-être, Balzac et Voltaire qui figuraient au début de ma réflexion dans mon corpus de doctorat.

Cependant, je ne sais si la seule compagnie de Racine, aussi illustre soit-elle, m'eût permis d'arriver au bout de cette aventure doctorale particulière. Aussi, je veux profiter de ces mots pour remercier tous ceux qui m'ont accompagnée.

A Jean-François Massol et Magali Brunel, mes directeurs de thèse pour leurs conseils prodigues, attentionnés et réguliers pour m'avoir conseillée, orientée et avoir aiguisé mon regard.

A mes collègues qui ont accepté, avec plaisir, de participer à mes expérimentations, malgré les difficultés et les déconvenues techniques, Elodie Rolland, Valérie Garcia, Sabrina Giai-Duganera et David Epée, avec une mention toute particulière pour mes amis et collègues Laurent Russo, avec qui j'ai rencontré Racine au lycée Vaugelas, et Caroline Allingri-Machefer.

A mes collègues du lycée Charlie Chaplin et de l'INSPE de Lyon avec qui j'ai plaisir à échanger sur l'enseignement des Lettres, tout particulièrement, Catherine Ailloud-Nicolas, Cécile Catinchi, Hervé Brocheny, Marion Mas, Éric Millot, Anne-Sophie Nublat-Voge et Sana Soussi.

A tous mes élèves qui font mon bonheur et ma fierté d'enseignante.

A mes rencontres par monts et par vaux, sur le cheminement de ma pensée.

A mes relecteurs attentifs et attentionnés dans la dernière ligne droite...

A mes amies qui ont toujours été là au cours de ces longues années, si rudes et mouvementées pour moi, attentives et attentionnées, auxquelles je suis profondément reconnaissante, Héloïse, Armelle, Lucie, Florence et Clémentine.

A ma famille – à mes parents qui m'ont offert, outre un soutien inconditionnel, un refuge accueillant pour avancer mes recherches et m'ont supportée dans les moments plus durs de doutes, d'atermoiements, de lassitude, particulièrement à ma mère, pour ses relectures et conseils prodigues mais aussi à mon père pour son soutien indéfectible, à mes sœurs, Mathilde et Pauline pour leurs encouragements, même au-delà de l'océan, à mon frère Marc-Antoine pour son aide logistique et sa douceur formidables le 26 mai, jour noir dans l'histoire des sauvegardes de la thèse. Je lui fais la promesse formelle ici de mener un jour une expérimentation didactique autour de la *Cousine Bette* de Balzac.

A Yoann pour son soutien singulier dans la dernière ligne droite et aux nouvelles pages qui s'annoncent joyeuses à écrire.

« Le jeu est le refoulé des études littéraires. »¹

¹ Picard, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris : Editions de Minuit, 1986, p.11.

INTRODUCTION

« Eh meuf, ô rage ô désespoir, c'est ma place là ! »²

Non sans humour, la bande-dessinée *Le Cid en 4^{ème} B* de Véropée et Philippe Marlu³, publiée en mai 2019, met en scène de jeunes collégiens, en classe de quatrième, qui découvrent la tragi-comédie de Corneille. A l'origine de cet ouvrage, une enseignante de française d'un collège de banlieue parisienne témoigne de l'étude et de l'appropriation de cette œuvre patrimoniale exigeante par une classe, ô combien éloignée de la culture littéraire classique : « M'dame, quel outrage infâme, on m'a pris mon quatre couleurs ! » s'exclame ainsi un élève de ses élèves. Le décalage entre les élèves et l'enseignante est tel que la lecture du *Cid* prend des airs de mission impossible. On y retrouve les dérives de l'enseignement d'une œuvre intégrale étudiées par Gérard Langlade dans *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*⁴ : la lecture est réduite à quelques extraits étudiés, jugés significatifs, à la mise en œuvre d'une lecture « monumentaliste » définie par le chercheur comme une « lecture de célébration »⁵, d'une lecture « documentaliste »⁶ réduite à la présentation de l'honneur au XVII^{ème} siècle ou à celle de la société et d'une lecture « instrumentaliste » ou « techniciste »⁷ qui considère l'œuvre comme un « terrain d'exercices, [de] manœuvres d'instruments d'analyse textuelle et narratologique (champs lexicaux, schéma actantiel, système énonciatif) »⁸ où la subjectivité des élèves n'apparaît que dans les remarques intempestives des élèves, ignorées ou rarement prises en compte par l'enseignante. Cette lecture du *Cid en 4^{ème} B*, certes caricaturée, interroge l'intérêt même de la lecture d'une œuvre intégrale si difficile pour les élèves.

Ce ne sont pourtant pas les finalités à la lecture d'œuvres patrimoniales qui manquent, comme le montrent de nombreux ouvrages, à la suite de Tzvetan Todorov dans *La littérature en péril*⁹, à l'instar de *Les patrimoines littéraires à l'école* de Sylviane Ahr et Nathalie Denizot¹⁰, ou encore *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques* d'Isabelle de Peretti¹¹. Source de culture commune, d'enrichissement personnel, de découverte de soi-même, l'œuvre patrimoniale porte en elle une incroyable richesse : elle est, en effet, selon la définition de Gérard Langlade, une « œuvre du

² Véropée, Marlu, Philippe, *Le Cid en 4^{ème} B*, Histoires indépendantes, 2019.

³ *Ibid.*

⁴ Langlade, Gérard, *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, CRDP Midi-Pyrénées, 2002.

⁵ *Ibid.*, p.20.

⁶ *Ibid.*, p.21.

⁷ *Ibid.*, p.22.

⁸ *Ibid.*, p.22.

⁹ Todorov, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris : Flammarion, 2014, p. 72.

¹⁰ Ahr, Sylviane, Denizot, Nathalie, (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013.

¹¹ De Peretti, Isabelle (dir), *Enseigner les classiques aujourd'hui, approches critiques et didactiques*, Bruxelles : Peter Lang, 2012.

passé qui reste vivante en s'actualisant sans cesse dans de nouvelles lectures, de nouvelles interprétations, de nouvelles créations »¹².

Et pourtant, comme l'écrit Bénédicte Shawky-Milcent, « cet enseignement est confronté à la désaffection généralisée des adolescents pour la lecture »¹³. Laurent Jenny parle même de « l'effondrement de la lecture entre la fin du primaire et le début du post-obligatoire »¹⁴. Les sociologues constatent, en effet, un déclin de la lecture. Ainsi la dernière étude IPSOS « Les jeunes et la lecture » menée en 2017 par Armelle Vincent-Gérard¹⁵ le confirme-t-elle : le taux de lecture baisse significativement à l'entrée au lycée, passant de 85% à 80% pour la lecture scolaire et de 74% à 69% pour la lecture privée. De même, Christine Détrez, en mars 2016¹⁶, constate que 14% des jeunes de 15 ans lisent un livre tous les jours contre 9% pour les jeunes de 17 ans.

La question de Gérard Langlade, dans l'introduction de son ouvrage *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, résonne toujours pour l'enseignant de lettres : « comment amener un public contemporain, composé pour l'essentiel de jeunes gens qui ne connaissent pas [les auteurs] et qui n'ont par ailleurs aucune culture littéraire particulière, à entrer dans [des œuvres] ? »¹⁷. Cette question, un peu ancienne, devient la nôtre aujourd'hui et nos recherches visent à ouvrir de nouvelles voies. Comment, sans rage et sans désespoir, amener des jeunes lecteurs à lire une œuvre patrimoniale ? Comment faire goûter à des élèves, des lycéens notamment, le plaisir de la lecture de l'œuvre de Racine ?

Cette introduction cernerait tout d'abord les raisons de cette désaffection pour la lecture scolaire sans oublier que pourtant les jeunes continuent non seulement à lire mais goûtent au plaisir de la lecture. Notre présente réflexion trouve son origine dans l'appel de Michel Picard, dans un ouvrage charnière pour la didactique du français, à une « ludologie générale » et à réhabiliter le jeu considéré comme un « refoulé des études littéraires »¹⁸. En effet, cette voie ne nous semble pas avoir été exploitée et nous reviendrons sur le jeu en proposant une définition de cette « ludologie générale » aujourd'hui distincte des études littéraires.

¹² Langlade, Gérard, « Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale », dans Ahr, Sylviane, Denizot, Nathalie, *op.cit.*, 2013, pp. 17-31.

¹³ Shawky-Milcent, Bénédicte, *La lecture ça sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris : Presse Universitaires de France, 2016.

¹⁴ Jenny, Laurent, « "N' imaginez jamais" : pour une pédagogie littéraire de l'immersion ». *Versants*, n° 57-1, 2008, p. 182.

¹⁵ Vincent Gérard, Armelle, « Les Jeunes et la lecture », étude IPSOS, 2017.

¹⁶ Détrez, Christine, « Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ? », Conférence Consensus Lire, comprendre apprendre, 2016, [Récupéré sur le site : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/14_CCLecture_Detrez.pdf].

¹⁷ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.10.

¹⁸ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.11.

I. Les lycéens, la lecture et les œuvres patrimoniales

1. « Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ? »¹⁹

« Et pourtant ils lisent » soulignent les sociologues Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez en 1999²⁰, dans ce titre provocateur : il s'agit de comprendre, à partir de cette étude et d'autres qui ont suivi, tout d'abord les motivations que les jeunes ont pour la lecture.

1.1. La sociabilité de la lecture

La sociabilité apparaît comme l'un des premières clefs de la motivation de la lecture, pour les jeunes. En effet, « l'inscription du livre dans le tissu des relations quotidiennes encourage la constitution de communautés concrètes autour de lui »²¹, écrivent les sociologues que nous citons. Ainsi, lire permet-il à chacun de s'affirmer individuellement et au groupe d'adolescents de se constituer. En 2016, Christine Détrez le constate toujours : si « les jeunes lisent encore », c'est parce que la lecture leur permet de se constituer comme une communauté : « à l'heure d'internet et des réseaux sociaux, lire permet encore et toujours de tisser des sociabilités avec les pairs »²². Si, en 1999, c'était l'œuvre de Stephen King²³ qui les réunissait, en 2016, ce sont les mangas comme *One piece*²⁴, constate la chercheuse : l'œuvre change selon les modes et les générations, mais le plaisir de la sociabilité amicale autour du livre demeure. La lecture permet de procurer ainsi « des ressources identitaires, notamment [parce qu'elle] leur permet de dire et de se dire de son âge et de sa génération »²⁵.

1.2. Le plaisir de lire et l'identification

L'étude sociologique de 1999 témoigne chez certains lecteurs d'un plaisir né de l'intime et du privé : dans ce contexte, la lecture échappe totalement à la prescription scolaire et semble, au contraire, associé à un temps de détente et d'évasion qui déporte loin du travail exigé par l'école. Nous retrouvons la distinction établie par Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz entre les « lectures qui se consomment » et les « lectures qui capitalisent »²⁶. Quand elle est objet de consommation, la lecture se doit de ne pas être productive. Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, quant à eux, expliquent que le jeune lecteur a envie d'être captivé par une histoire dans une

¹⁹ Détrez, Christine, *op. cit.*, 2016.

²⁰ Baudelot Christian, Cartier, Marie et Détrez, Christine, « *Et pourtant ils lisent...* », Paris : Le seuil, 1999.

²¹ *Ibid.*, p.59.

²² Détrez, Christine, *op. cit.*, p.6

²³ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op.cit.*, 1999, p.59.

²⁴ *One Piece* est une série de mangas écrits par Eiichirō Oda, publiés depuis 1997. La série compte (en avril 2020, 96 tomes et plus de 980 chapitres commercialisés au Japon. *One piece* est le manga le plus vendu au monde.

²⁵ Détrez, Christine, *op. cit.*, 2016, p.6.

²⁶ Chartier, Anne-Marie, Debayle Jocelyne, Jachimowicz, Marie-Paule, « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM » dans Fraisse, Emmanuel, *Les Etudiants et la Lecture*, Paris : PUF, 1993.

« lecture tendue vers la fin, alimentée par la tension de la curiosité et l'envie de savoir »²⁷, qui refuse les descriptions. En effet, ils constatent que la « la deuxième grande raison de lire au collège »²⁸ (après la sociabilité) naît d'un plaisir éprouvé par le biais de l'identification. Mais pour qu'il y ait toutefois lecture, deux conditions sont nécessaires, pour les jeunes : il faut qu'elle soit facile – le lecteur doit oublier qu'il s'agit d'un texte – et proche – l'univers du livre doit être familier. Ce sont les critères courants des enseignants pour sélectionner une lecture pour leurs élèves : une histoire jugée intéressante pour eux, son immédiateté, son rythme, la qualité de la fin.

1.3. Rentabilité scolaire

Les sociologues soulignent que « le noyau de ceux qui estiment lire plus est formé par les élèves qui s'adaptent au mieux au nouveau contexte scolaire »²⁹. En effet, ces élèves « répondent à la prescription scolaire en fournissant un travail personnel complémentaire dont la lecture de livres est une modalité privilégiée »³⁰. La lecture est alors associée à une certaine rentabilité scolaire, notamment, pour se préparer aux épreuves du baccalauréat, pour développer sa culture générale ou se doit d'offrir en contrepartie un plaisir dont on pourra tirer un vrai profit. Chez ces élèves se développe alors un certain habitus de la lecture. Ces diverses études soulignent enfin l'empreinte scolaire et repèrent notamment au lycée des rencontres marquantes souvent resserrées autour d'œuvres patrimoniales.

*

* *

Il nous importait en préalable de noter chez les jeunes l'appétence pour la lecture, toujours vraie, en retenant trois éléments spécifiques : la sociabilité reconnue à la lecture, le plaisir de lire dans et par l'identification, notamment chez les collégiens, et l'attente d'un profit rentable. Les deux premiers points renvoient davantage à une lecture privée au cours de laquelle on peut vivre un plaisir à partager sa lecture et à s'immerger dans un texte sans attente de rentabilité.

2. Pourquoi ne lisent-ils pas (spontanément) les œuvres patrimoniales ?

2.1. Génération Z

Les lycéens d'aujourd'hui appartiennent à la génération Z, succédant à la génération Y des *digital natives* nées entre 1980 et 2000, qui concerne les personnes nées ou à naître entre 2000 et 2025³¹. L'Of-

²⁷ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op. cit.*, 1999, p.141.

²⁸ *Ibid.*, p.145.

²⁹ *Ibid.*, p.82.

³⁰ *Ibid.*, p.82.

³¹ L'Office québécois de la langue française considère qu'il s'agit de la génération née entre 2005 et 2025, « approximativement ».

fice québécois de la langue française en propose, en 2016, la définition suivante : « première [génération] à évoluer en symbiose avec les technologies de l'information, et [qui] n'aura donc pas connu le temps où ces dernières n'existaient pas encore, au contraire des générations précédentes »³². Pour ces jeunes, la lecture n'est l'activité préférée d'aucune catégorie d'élèves, qu'ils soient bons ou non à l'école : si Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez le constataient en 1999³³ avec la génération précédente, la tendance est encore renforcée dans les années 2010. En effet, l'enquête de Christine Détrez, en 2016³⁴, montre un fort attachement pour l'ordinateur très utilisé (au-dessus de 50%) et un faible attachement pour le livre dont l'usage régulier concerne moins de 50% des jeunes.

| | 15 ans | 17 ans |
|--------------------------------------|--------|--------|
| Utilise un ordinateur tous les jours | 57% | 69% |
| Lit des livres tous les jours | 14% | 9% |
| Attachement à l'ordinateur | 68,5% | 76% |
| Attachement au livre | 39,5% | 41,5% |

FIGURE 1 EXTRAIT DES RESULTATS DE L'ENQUETE DE CHRISTINE DETREZ A PROPOS DES 15 ET 17 ANS.

Si, en 1999, les sociologues³⁵ soulignaient que les médias ou jeux vidéo concurrençaient moins la lecture que les activités tournées vers la sociabilité et l'extérieur, les quatre dernières études IPSOS Junior Connect' menées en 2015, 2016, 2017 et 2018 par Bruno Schmutz³⁶ et Matthieu Guillaume³⁷ montrent à quel point la génération Z est de plus en plus hyperconnectée, menant une activité numérique sociale. Pour preuve entre 2015 et 2018, le grand nombre d'heures passées devant les écrans : l'étude du réseau Morphée observe même en 2014³⁸ que plus de 50% des utilisateurs surfent depuis leur lit.

³² Office québécois de la langue française, article « Génération Z », 2016, [Récupéré sur le site : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8874732].

³³ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op. cit.*, 1999.

³⁴ Détrez, Christine, *op. cit.*, 2016.

³⁵ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op. cit.*, 1999.

³⁶ Schmutz, Bruno, « Junior Connect' 2015 : la conquête de l'engagement », 2015, [Récupéré sur le site : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2015-la-conquete-de-lengagement>].

Schmutz, Bruno, « Junior Connect' 2017 : les jeunes ont toujours une vie derrière les écrans ! », 2017, [Récupéré sur le site : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans>].

³⁷ Guillaume, Matthieu, «

Junior Connect' 2016 : comportements de consommation et utilisation des médias chez les moins de 20 ans », 2016, [Récupéré sur les sites : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2016-comportements-de-consommation-et-utilisation-des-medias-chez-les-moins-de-20> et <https://fr.slideshare.net/lpsosFrance/junior-connect-2016-les-enfants-nouveaux-partenaires-de-consommation>]

Guillaume, Matthieu, « Junior Connect' 2018 - Jeunes et médias : une consommation toujours dynamique et diversifiée ! », 10 juillet 2018, [Récupéré sur le site : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2018-jeunes-et-medias-une-consommation-toujours-dynamique-et-diversifiee>].

³⁸ Réseau Morphée, « Les adolescents et le sommeil », 2014 [Récupéré sur le site : <https://reseau-morphee.fr/communique-presse-adolescents-sommeil.html>].

Dans ce nouveau paysage, les réseaux sociaux³⁹ et les messageries virtuelles occupent une place de plus en plus grande dans le quotidien de cette génération.

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|-------|-------|-------|-------------------------------|
| Moyenne du temps passé devant les écrans par semaine | 13h30 | 14h10 | 15h11 | DNC |
| Pourcentage d'utilisateurs de Facebook | 78% | 77% | 77% | DNC |
| Pourcentage d'utilisation des messageries virtuelles | 61% | DNC | DNC | DNC |
| = » dont utilisateurs de Snapchat | 23% | 29% | 57% | Première application utilisée |
| Smartphone comme terminal personnel | 68% | 77% | 81% | 84% |

FIGURE 2 RESULTATS DES TROIS DERNIERES ETUDES JUNIOR CONNECT¹ AUPRES DES 13-19 ANS.

Les jeunes lecteurs lisent de moins en moins et émerge, en même temps, la figure du non-lecteur : en 1999, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez soulignaient déjà qu'« à la sortie du lycée, un élève sur deux ne lit quasiment pas ou plus de livres à titre personnel »⁴⁰.

Cette rapide observation sociologique de la génération Z nous permet de caractériser, certes encore grossièrement, le public lycéen : des jeunes très connectés, tournés vers des communications virtuelles et éloignés dans leur quotidien du livre et de la lecture.

2.2. Des œuvres patrimoniales

L'œuvre patrimoniale, par définition, appartient au patrimoine culturel d'une communauté. Pour François Hartog, « le patrimoine est lié à la mémoire, et tous les deux sont des vecteurs d'identité : une identité à retrouver, à exhumer, à préserver, voire à découvrir »⁴¹. Nous l'avons dit, l'œuvre a sa caractéristique, précisée par Gérard Langlade : elle est une « œuvre du passé qui reste vivante »⁴². Elle est ainsi simplement « celle dont tous les élèves doivent hériter, le bien commun, fondant une culture

³⁹ L'enquête menée par Médiamétrie souligne que les 15-24 ans passent 44 % de leurs temps de leur temps de connexion sur les réseaux sociaux.

Etude de Mediametrie publié sur Twitter le 22 février 2018 in AFPFrance Television, « Les jeunes français passent plus de temps sur Snapchat que Facebook » (Etude de Médiatrie), dans France Info, 2018 [Récupéré sur le site : <https://www.francetvinfo.fr>].

⁴⁰ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op. cit.* 999, p.77.

⁴¹ Ahr, Sylviane, Denizot, Nathalie, (dir.), *op.cit.*, 2013, p. 8.

⁴² Langlade, Gérard, « Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale », dans Ahr, Sylviane, Denizot, Nathalie, *op.cit.*, 2013, pp. 17-31.

commune »⁴³, comme l'écrit Violaine Houdart-Mérot pour qui elle est source d'épanouissement, ouverture sur le monde, découverte de son identité. Elle est une « voie royale conduisant à l'accomplissement de chacun »⁴⁴, selon Tzvetan Todorov dans son essai *La littérature en péril*.

Pourtant, l'œuvre patrimoniale est bien loin de paraître spontanément comme une source d'enrichissement personnel aux yeux du jeune lecteur. De plus, nous pouvons constater, de ces études, que moins les jeunes lisent spontanément et plus l'école propose la lecture d'œuvres patrimoniales.

2.3. Des œuvres trop difficiles pour des lecteurs faibles

Ce sont des œuvres littéraires qui n'ont été écrites ni pour des enfants ou des adolescents, ni dans une perspective scolaire. Elles ne sont donc pas adaptées au niveau des jeunes et vont exiger une concentration et un effort plus ou moins important de leur part.

Afin de mener la lecture d'une œuvre littéraire, le lecteur doit mobiliser plusieurs savoirs et compétences. Ainsi, Catherine Kerbrat-Orecchioni⁴⁵ distingue-t-elle quatre compétences fondamentales :

- la compétence linguistique qui nécessite une connaissance essentielle du lexique et de la syntaxe ;
- la compétence encyclopédique qui s'appuie sur des savoirs extratextuels ;
- la compétence logique qui vise à la construction du sens du texte par la mise en relation de détails du texte ;
- la compétence rhétorico-pragmatique qui vise à savoir identifier la situation énonciative et en dégager les caractéristiques et les attentes. La maîtrise insuffisante d'une de ces compétences suffit à mettre le lecteur en difficulté.

Or, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez observaient déjà que 15% des adolescents sondés dans leur étude étaient en « situation d'échec grave »⁴⁶ dans leurs aptitudes en français écrit, français oral, mathématiques et lectures en sixième. L'enquête PISA 2018⁴⁷ menée sur 6 300 élèves de 15 ans montre désormais que ce sont 21% des élèves qui sont en-dessous du niveau 2, soit du niveau auquel on considère qu'ils sont capables « d'utiliser des compétences en lecture pour acquérir des connaissances et résoudre des problèmes »⁴⁸.

⁴³ Houdart-Mérot, Violaine, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », dans De Peretti, Isabelle (dir.), *op.cit.*, 2012, p.23.

⁴⁴ Todorov, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris : Flammarion, 2014, p. 25

⁴⁵ Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *L'Implicite*, Armand Colin : Paris, 1986.

⁴⁶ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op.cit.*, 1999, p.43.

⁴⁷ MEN, *Note d'information*, PISA- 2018, 2019.

⁴⁸ *Ibid.*, p.1

Quatre ans après leur entrée au collège, une proportion non négligeable des adolescents interrogés déclarent qu'il leur arrive quand ils lisent, de suivre la ligne avec le doigt (18%), de lire tout haut (37%) ou de relire plusieurs fois la même phrase (55%)⁴⁹.

L'observation des sociologues, en 1999, souligne d'autant le décalage entre les compétences de lecture des élèves en difficulté – ici le décodage, l'automatisation de la lecture et la compréhension littérale – et les œuvres patrimoniales exigeantes données à lire au lycée. La longueur du livre – son nombre de pages – semble alors souvent le critère majeur pour choisir l'œuvre donnée à lire pour ces élèves qui lisent lentement.

Nous avons là l'expression d'une difficulté majeure pour de nombreux élèves qui, au lycée également, se retrouvent face à des œuvres écrites en une langue qui leur semble complètement étrangère. Nous ne pouvons pas oublier ou méconnaître ce point, véritable clef pour comprendre la désaffection de la lecture des œuvres patrimoniales en classe : jugées trop difficiles, elles sont abandonnées, les élèves deviennent non-lecteurs, confrontés à un trop grand obstacle. Néanmoins au sujet de la compétence linguistique, Gérard Langlade note qu'« il convient de trouver un juste équilibre »⁵⁰ entre la difficulté de l'œuvre et l'appréciation de la compétence des élèves, déplorant l'usage de notes et du dictionnaire qui sont autant de « béquilles et de prothèses qui risqueraient de faire apparaître le texte comme invalide »⁵¹. Il est essentiel de garder ce cap, tout en ayant à l'esprit, le point de vigilance que Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez formulaient ainsi : « suivre ou non, après quatre ans de collège, la ligne avec le doigt, oraliser ou non la lecture, relire ou non plusieurs fois la même phrase ne semblent pas constituer des critères déterminants de l'élaboration du goût de lire »⁵².

Comment peut-on engager dans la lecture des élèves en difficulté qui ont une maîtrise insuffisante des compétences utiles ?

2.4. Une lecture scolaire

La lecture des œuvres patrimoniales est essentiellement une lecture scolaire injonctive et donc associée au travail. C'est ainsi que les sociologues constatent que « la lecture à l'école, c'est du travail, un travail comme un autre »⁵³ et qu'elle constitue alors « un frein et un obstacle »⁵⁴ au plaisir de lire. Pour une grande majorité des élèves – à la fois ceux qui, au fur et à mesure des leurs années au collège, lisent autant et ceux qui lisent moins –, la lecture scolaire, obligatoire, n'est donc ni un support de

⁴⁹ Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op. cit.*, 1999, p.44.

⁵⁰ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.56.

⁵¹ *Ibid.*, p.56.

⁵² Baudelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, *op. cit.*, 1999, p.48.

⁵³ *Ibid.*, 1999, p.84.

⁵⁴ *Ibid.*, 1999, p.84.

détente ni un vecteur de construction identitaire. La même étude établit par ailleurs une forte corrélation avec le niveau des élèves. Ainsi, ceux qui déclarent lire davantage sont « de bons élèves n'ayant connu aucun redoublement et repérés comme de bon niveau dès l'école primaire et aux épreuves d'évaluation »⁵⁵. Ceux qui déclarent lire autant ne sont pas de bons élèves et ont redoublé une ou plusieurs fois au cours de leurs parcours, ayant des résultats médiocres aux évaluations. Enfin, on trouve ceux qui déclarent lire de moins en moins et qui sont de faibles lecteurs au niveau moyen, plutôt d'origine populaire.

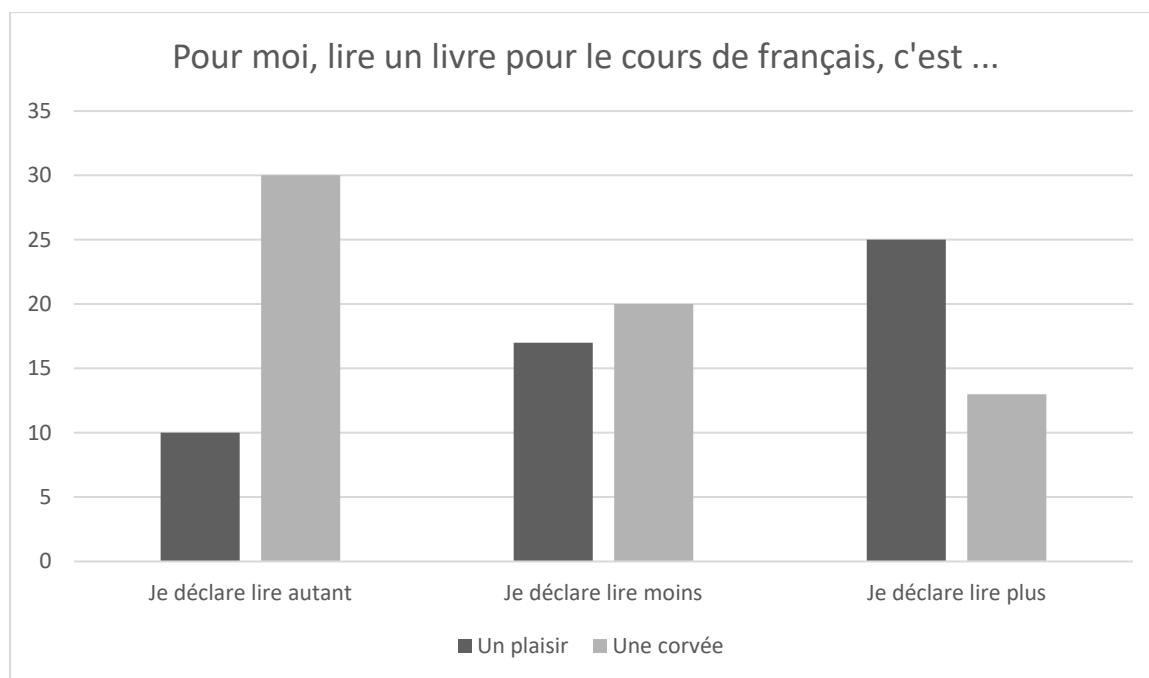


FIGURE 3 GRAPHIQUE SUR LE RAPPORT A LA LECTURE SCOLAIRE ISSU DE L'ÉTUDE DE CHRISTIAN BAUDELLOT, MARIE CARTIER ET CHRISTINE DETREZ⁵⁶

Ainsi, sur l'ensemble des collégiens sondés par les sociologues, la lecture en cours de français n'est un plaisir que pour 17% d'entre eux. Elle est même une corvée pour 19% d'entre eux et représente une tâche comme une autre pour 64%. Si ces pourcentages portent uniquement sur le collège, les élèves de seconde à la rentrée de septembre sont néanmoins, en partie du moins, d'anciens collégiens, à peine plus âgés. L'étude montre d'ailleurs que la lecture des œuvres patrimoniales correspond pour beaucoup à une « pratique sans croyance » :

On lit les grands auteurs, contraint et forcé, parce qu'ils sont au programme et qu'il faut les avoir lus pour réussir au bac. Mais à aucun moment, la lecture des classiques ne s'accompagne du sentiment que les « grandes œuvres » sont dotées d'une valeur supérieure. Il s'agit, dans le meilleur des cas, d'une pratique sans croyance.⁵⁷

⁵⁵ *Ibid.*, 1999, p.88.

⁵⁶ *Ibid.*, 1999, p.89.

⁵⁷ *Ibid.*, 1999, p.199.

Se développe alors une indifférence pour la lecture qui décourage les élèves et qui fait que, dans la majorité des cas, selon les sociologues, la lecture scolaire est « avant tout l'affaire des professeurs, les seuls à y trouver un plaisir totalement étranger à ces lycéens »⁵⁸. La lecture scolaire apparaît donc comme une tâche qui n'engage pas à laquelle l'élève reste étranger.

2.5. Une indisponibilité au dépaysement

Le cours de littérature est défini par Bénédicte Shawky-Milcent comme une « école du dépaysement »⁵⁹ : en effet, la chercheuse explique que « l'adolescent est confronté, d'abord au collège, puis de façon plus nette au lycée, à des œuvres littéraires radicalement éloignées de son horizon d'attente »⁶⁰. Or cette expérience de confrontation à l'altérité, loin d'être vue par tous comme une source de plaisir, est au contraire souvent vécue comme une expérience difficile, quasi douloureuse. Dans une perspective didactique, la chercheuse s'est ainsi penchée sur « la disponibilité au dépaysement »⁶¹ des élèves, c'est-à-dire leur capacité « à accueillir en [eux] des œuvres éloignées [d'eux] »⁶². Elle a distingué quatre paliers qui correspondraient « au développement de l'adolescent, capable progressivement de se décentrer, de se tourner vers de nouveaux univers et de réfléchir au goût des autres »⁶³. Le premier temps est celui de l'éblouissement : ce comportement spontané est le propre de jeunes enfants qui aiment lire et raconter leurs lectures. Dans un deuxième temps, le lecteur compare : il établit des correspondances entre lui-même et l'œuvre lue. Cette attitude est plus proche de celle des collégiens. Ensuite vient le temps de l'introspection où « la lecture devient un tremplin pour une réflexion personnelle »⁶⁴. Enfin, le dernier temps est celui du dépaysement : le lecteur en appelle à des lectures éloignées de son horizon d'attente habituel »⁶⁵. La chercheuse fait alors le constat des inégalités entre les lycéens placés dans la diversité des pratiques et des métadiscours sur les œuvres. En effet, selon elle, ce métadiscours fournit le creuset essentiel pour déployer une disponibilité au dépaysement et ainsi engager dans la lecture. Ainsi, si certains élèves sont en échec, c'est avant tout parce qu'« ils sont confrontés à des textes radicalement étrangers à leur univers, sans pouvoir nommer ce qui les en sépare »⁶⁶.

⁵⁸ *Ibid.*, 1999, p.204.

⁵⁹ Shawky-Milcent, Bénédicte, *La lecture ça sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris : Presse Universitaires de France, 2016, p.100.

⁶⁰ *Ibid.*, 2016, p.100.

⁶¹ *Ibid.*, 2016, p.111.

⁶² *Ibid.*, 2016, p.100.

⁶³ *Ibid.*, 2016, p.112.

⁶⁴ *Ibid.*, 2016, p.112.

⁶⁵ *Ibid.*, 2016, p.112.

⁶⁶ *Ibid.*, 2016, p.114.

*

* *

Nous avons évoqué rapidement quatre raisons suffisantes en soi pour expliquer le désamour des œuvres patrimoniales proposées en classe : la concurrence de l'hyper-connexion sociale, l'incompréhension pour des lecteurs en difficulté d'un faible niveau ; le contexte scolaire qui rend cette lecture obligatoire et contrainte et enfin l'étrangeté ou l'incapacité à accepter et dépasser le dépaysement, par manque de mots pour penser la radicalité des œuvres.

Bilan

Entre le plaisir privé à lire pour soi des œuvres et le désamour pour les lectures scolaires, et notamment en lycée aujourd'hui, nous souhaitons retenir les points suivants :

- l'importance de la sociabilité de la lecture pour les jeunes entre eux pour qui le livre peut devenir le « vecteur d'identité » d'un groupe ou d'une génération ;
- l'importance de l'enseignant dans leur rencontre avec les œuvres patrimoniales ;
- l'importance d'une lecture immersive, captivée et tendue vers la fin faisant oublier aux élèves qu'ils sont face à un texte ;
- l'importance d'un dispositif qui aide les élèves à dépasser les obstacles de compréhension de l'œuvre littéraire et à accueillir son étrangeté.

Dans cette perspective, nous nous situons à la suite de la recherche en didactique qui pense la lecture des œuvres intégrales au lycée pour lutter contre ce désamour au niveau du lycée.

*

* *

Entre Racine et Michael Jackson, Voltaire et Nirvana, Maupassant et *OK Podium* ou *Femme actuelle*, Stendhal et J.J. Goldman, Queen ou Ace of Base, le lien n'est pas évident. Et pourtant il existe.⁶⁷

Ce n'est pas tant le lien entre Racine et Michael Jackson que nous souhaitons explorer mais bien le lien entre Racine et une activité de loisir, à travers un jeu immersif.

II. Penser une « ludologie générale »

Le champ de la didactique de la littérature a été profondément marqué par la publication de l'ouvrage *La lecture comme jeu* de Michel Picard, en 1986, moment charnière dans la recherche universitaire :

⁶⁷ Baudelot Christian, Cartier, Marie et Detrez, Christine, *op. cit.*, 1999, p.62.

le chercheur s'appuie sur le champ de la ludologie pour penser l'acte de lecture, questionnant celui-ci dans une perspective psychanalytique. La distinction a ainsi été faite entre le liseur – du côté du moi –, le lu – du côté du ça, et le lectant – du côté du surmoi. Si ces travaux ont donné naissance à la notion de « sujet-lecteur » dans le champ de la didactique, la notion de jeu a en revanche été peu reprise. Pourtant, il « n'est pas un sujet innocent »⁶⁸, écrit Michel Picard, y voyant même la possibilité d'un « renouvellement radical des études littéraires à partir de la lecture comme jeu »⁶⁹. Et il ajoute :

Il semble tout à fait à légitime, sur le plan épistémologique, de situer l'étude de la lecture littéraire dans le cadre d'une future *ludologie générale* (on voudra bien excuser ce monstre linguistique)⁷⁰

« Refoulé des études littéraires »⁷¹, le jeu semble cependant contenir des pistes inexplorées pour penser la lecture et l'étude d'œuvres littéraires. Aussi souhaitons-nous penser cette « ludologie générale ».

La ludologie se définit comme une science des jeux, qui prend à la fois en compte la pratique ludique et sa dimension sociale. Trois ouvrages majeurs ont défini ce champ : *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu* de l'historien allemand Johan Huizinga en 1938⁷², *Les jeux et les hommes* du grammairien et sociologue français Roger Caillois en 1958⁷³ et l'œuvre du pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott, plus particulièrement *Jeu et réalité, l'espace potentiel* en 1975⁷⁴.

1. La définition de Johan Huizinga

La ludologie est née, de manière très tardive, des travaux de Johan Huizinga en 1938. Cet historien est, en effet, le premier à avoir pleinement considéré le jeu comme un objet scientifique. Pour lui, le jeu n'est pas synonyme de « non sérieux », puisque l'on peut s'y engager d'une manière tout à fait sérieuse. Ainsi, le contraire du jeu n'est pas le sérieux ; le non-jeu est ce qui n'est pas capable de jeu. A la recherche de son caractère fondamental, Johan Huizinga explique qu'il n'est pas une caractéristique humaine qui s'appuierait sur la raison :

Le jeu, en tant que réalité observable pour tous, s'étend à la fois au monde animal et au monde humain. Par conséquent, il ne peut être fondé sur aucun lien rationnel, car un fondement sur la raison le limiterait au monde humain. L'existence du jeu affirme de façon permanente, et au sens le plus élevé, le caractère supralogique de notre situation dans le cosmos. Les animaux peuvent jouer, ils sont donc déjà plus que des mécanismes. Nous jouons, et nous sommes conscients de

⁶⁸ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.17.

⁶⁹ *Ibid.*, p.311.

⁷⁰ *Ibid.* p.309.

⁷¹ *Ibid.*, p.11.

⁷² Huizinga, Johan, *Homo ludens– Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris : Gallimard, 1938.

⁷³ Caillois, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris : Gallimard, 1958.

⁷⁴ Winnicott, Donald, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975.

jouer : nous sommes donc plus que des êtres raisonnables, car le jeu est irrationnel – il n'a pas de raison d'être.⁷⁵

Johan Huizinga le considère alors comme un « facteur de vie culturelle »⁷⁶. Aussi, dans son ouvrage, le chercheur se prête à une étude précise des corrélations entre les activités sociales et le jeu. La définition, proposée dans son ouvrage, demeure communément admise aujourd'hui et acceptée en ces termes :

Une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit dans un temps et dans un espace, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère.⁷⁷

Il se définit en conséquence comme une activité libre, fictive, gratuite, délimitée dans le temps et l'espace, sociale et réglée.

2. La classification de Roger Caillois

Cette définition est complétée, quelques années plus tard, par Roger Caillois dans *Les jeux et les hommes*⁷⁸:

[Le jeu est] une activité libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ; séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées d'avance ; incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant nécessairement laissée à l'initiative du joueur ; improductive : ne créant ni biens ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte et, sauf déplacement de priorité au sein des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ; réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ; fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.⁷⁹

Mais, le grand apport à la ludologie de Roger Caillois consiste surtout à avoir développé une classification des jeux, malgré leur extraordinaire diversité et variété, à travers les âges et les espaces. Complémentant les travaux de Johan Huizinga, le chercheur a alors développé une véritable sociologie des jeux.

Ainsi, distingue-t-il ainsi quatre catégories : *agôn* (compétition), *alea* (hasard), *mimicry* (simulacre) et *ilinx* (vertige). Le jeu qui figure dans la catégorie *agôn* s'appuie sur le désir de gagner, ce qui implique une attention soutenue, un entraînement et des efforts assidus. La catégorie de *l'alea* réunit des jeux

⁷⁵ Huizinga, Johan, *op. cit.*, 1938, p.18.

⁷⁶ *Ibid.* 1938, p. 20.

⁷⁷ *Ibid.* 1938, p. 8.

⁷⁸ Caillois, Roger, *op. cit.*, 1958.

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 42-43.

de hasard, de l'arbitraire pur. Sont réunis dans la catégorie *Mimicry*⁸⁰ les jeux de simulacre : le joueur joue à croire, à se faire croire, à faire croire aux autres à une autre situation. Le jeu permet la libération de l'imaginaire. Enfin, les jeux de *l'ilinx* visent un étourdissement physique, à l'instar des manèges, et génèrent souvent des montées d'adrénaline. Pour chacune de ces catégories, Roger Caillois identifie deux critères pour mesurer le caractère réglé d'un jeu : le *ludus* pour les jeux qui sont « régis par un nombre de règles très important »⁸¹ et la *paida* « pour ceux qui laissent une grande marge de manœuvre au joueur et donc à l'improvisation »⁸².

| | AGON (compétition) | ALEA (chance) | MIMICRY (simulacre) | ILINX (vertige) |
|---|---|---|--|--|
| <p>PAIDA</p> <p>Vacarme Agitation Fou-rire</p> <p>Cerf-volant Solitaires Réussites Mots croisés</p> <p>LUDUS</p> | <p>courses luttons etc. athlétisme</p> <p>boxe billard escrime dames football échec</p> <p>Compétitions sportives en général</p> | <p>pile ou face comptine</p> <p>pari roulettes</p> <p>loteries simples, composées ou à report</p> | <p>imitations enfantines, jeux d'illusion poupées, panoplies, masque, travesti</p> <p>théâtre, art du spec- tacle en général</p> | <p>manège, « tournis » enfan- tin balançoire valse</p> <p>volador attractions fo- raines ski alpinisme voltige</p> |
| <p>NB : Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement, dans un ordre tel que l'élé- ment <i>paida</i> décroisse constamment, tandis que l'élément <i>ludus</i> croît constamment.</p> | | | | |

FIGURE 4 REPARTITION DES JEUX SELON ROGER CAILLOIS⁸³

Cependant, même si extrêmement précieux, ce classement est considéré aujourd'hui comme monolithique et lacunaire, puisqu'il apparaît compliqué d'y situer, notamment, par exemple, les jeux vidéo. De l'étude de Roger Caillois, nous retenons principalement qu'apparaissent dans la catégorie *Mimicry* le théâtre et les arts du spectacle d'une manière générale. Notons aussi que la littérature ne paraît pas ici considérée comme un jeu.

3. La distinction entre *game* et *playing* de Donald Winnicott

Dans l'œuvre de Donald Winnicott, le jeu constitue une notion centrale, ici étudiée à travers un regard de pédiatre et de psychanalyste. Il est une initiative de l'enfant et apparaît dès qu'il se distingue de la

⁸⁰ Le mot a été créé par le biologiste anglais H.W. Bates qui signifie « mimétisme » : Roger Caillois lui emprunte le terme.

⁸¹ Caillois, Roger, *op. cit.*, 1958, p.48

⁸² *Ibid.*, p.48

⁸³ *Ibid.*

figure de la mère, à travers un objet transitionnel. L'auteur constate alors la dimension créative intrinsèque : c'est en jouant et seulement ainsi que l'enfant (ou l'adulte, précise-t-il) peut se montrer créatif et se découvrir lui-même (il découvre le *self*)⁸⁴.

Donald Winnicott distingue alors le jeu (*game*) du jouer (*playing*) : le *game* est organisé socialement tandis que le *playing* est une invention de l'individu. Schématiquement, le *game* implique le « faux-self » (faux soi-même) tandis que le *playing* met en scène le vrai *self* (soi-même). Ces travaux, ancrés dans la psychanalyse, déploient la notion de *playing* qui sera ensuite reprise, dans le champ de la littérature, par Michel Picard en 1986.

4. L'émergence des *game studies* : la piste de la narratologie

Michel Picard appelle à une « ludologie générale », à la fin de son ouvrage. Aujourd'hui on parle davantage de « sciences du jeu » ou *game studies*, associée à l'essor des nouvelles technologies et plus particulièrement à celui des jeux vidéo⁸⁵. Cette appellation est apparue au début du XXI^{ème} siècle :

Les *games studies* se définissent comme un ensemble interdisciplinaire dans lequel s'interpénètrent les méthodes de disciplines constituées (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie) et de disciplines transversales (génétique textuelle, sémiotique, narratologie et ludologie).⁸⁶

Il s'agit d'un domaine de recherche pluridisciplinaire principalement nourri par la recherche anglophone. Julien Rueff, dans sa revue de la littérature des *game studies*⁸⁷, repère trois grandes influences disciplinaires : les sciences humaines, les *game design* et la narratologie. Tout d'abord, les sciences humaines tendent surtout à penser les effets psychologiques des jeux, les représentations culturelles et les phénomènes d'appropriation. Le second domaine renvoie au monde des *game design*, sans faire, toutefois, complètement partie des *game studies* selon le chercheur. Enfin, le troisième axe de réflexion renvoie à une polémique forte qui oppose la narratologie, définie comme « science du récit »⁸⁸ par Tzvetan Todorov en 1969, et la ludologie, fondée par Johan Huizinga en 1938, confrontée principalement à l'émergence des jeux vidéo. Narratologues et ludologues se concentrent alors particulièrement sur l'étude des mondes synthétiques, pour reprendre l'expression d'Edward Castranova⁸⁹ en 2005, encore appelés « metaverses » : ils questionnent ces mondes développés dans des jeux de rôle

⁸⁴ Winnicott, Donald, *op. cit.*, 1975, p.108

⁸⁵ Rueff, Julien, « Où en sont les « game studies » ? », *Réseaux*, 2008, pp. 139-166.

⁸⁶ Marti, Marc, Baroni, Raphaël, « De l'interactivité du récit au récit interactif », *Cahiers de Narratologie*, 2014, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/narratologie/7077>].

⁸⁷ Rueff, Julien, *op. cit.*, 2008, pp. 139-166.

⁸⁸ Todorov, Tzvetan, *Grammaire du Décaméron*, The Hague, Paris : Mouton, 1969, p.10.

⁸⁹ Castranova, Edward, *Synthetic Worlds : the business and culture of online games*, Chicago, The University of Chicago Press, 2005.

en ligne multi-joueurs et étudient les enjeux sociaux économiques, la sociabilité médiatisée ou les différentes gouvernances. Ces recherches actuelles sur les mondes synthétiques invitent à repenser la distinction entre réel et virtuel. Ainsi un article intitulé « Beyond Play : A New approach to Games »⁹⁰ de Thomas Malaby a-t-il profondément ébranlé le monde des *game studies* : le chercheur définit en effet le jeu non pas comme une réalité en soi mais comme une modalité de l'expérience subjective de sa réalité.

La narratologie s'appuie, quant à elle, entre autres sur les travaux de Gérard Genette⁹¹, lequel distingue l'histoire (succession d'actions rapportées par le récit), le récit (l'énoncé narratif) et la narration. Cette discipline littéraire étudie les mécanismes internes d'un récit vu comme une histoire narrée. Au sein des *game studies*, la branche narratologique est principalement représentée par Janet Murray, qui considère, dans son essai *Hamlet on the Holodeck : The Future of Narrative in Cyberspace*⁹², qu'il existe des similitudes fortes entre les jeux vidéo et la narration. Au contraire, les ludologues, à l'instar de Gonzolo Frasca, estiment que l'essence du jeu même réside dans son système de règles et non dans son récit. Cette dernière posture est celle majoritairement défendue au sein de la revue *Game Studies*⁹³ et la polémique demeure vive, marquée en particulier par l'article de Gonzolo Frasca « Ludology meets Narratology »⁹⁴ publié en 1999. Cette rapide revue des axes de recherche des *game studies* souligne par leur étude des jeux vidéo leur éloignement du champ littéraire dont les représentants à travers la narratologie s'opposent aux ludologues.

5. La fiction : nouveau pôle ludique ?

A partir des années 70, la fiction s'est de plus en plus invitée dans la sphère ludique et particulièrement dans les jeux de masse. Ainsi, Antoine Dauphagne constate-t-il alors que les « jeux et jouets sont rarement cantonnés à leurs seules propriétés ludiques et renvoyés à leurs seuls usages, mais sont doublés d'une dimension fictionnelle plus ou moins consistante »⁹⁵, si bien que le chercheur voit dans l'omniprésence de la fiction un nouveau pôle du jeu contemporain. Ainsi distingue-t-il cinq fonctions particulières de la fiction :

⁹⁰ Malaby, Thomas, « Beyond Play : a new approach to games in games and culture », *Games and Culture*, 2007, p. 95-113.

⁹¹ Genette, Gérard, *Figures III*, Paris : Seuil, 1972.

Genette, Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris : Seuil, 1983.

⁹² Murray, Janet, *Hamlet on the Holodeck : The Future of Narrative in Cyberspace*, Cambridge : MIT Press, 1998.

⁹³ *Game Studies*, revue fondatrice des games studies à partir de 2001 [Récupéré sur le site : <http://gamestudies.org/1302>].

⁹⁴ Frasca, Gonzolo, « Ludology meets Narratology », *Ludology.org*, 1999 [Récupéré sur le site : <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>]

⁹⁵ Dauphagne, Antoine, « Le sens de la fiction ludique : jeu, récit et effet de monde », *Strenæ*, 2011, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/strenae/312>].

- elle est argument publicitaire ;
- elle est un élément de jeu : l'imaginaire déployé est constitutif du jeu lui-même ;
- elle crée un effet de monde : le jeu déploie un univers fictionnel dans lequel le joueur s'immerge complètement ;
- est un vecteur d'occupation médiatique ;
- elle est un guide d'acquisition et de collection.

Pour le chercheur, qui insiste vivement sur ce point, ces différentes fonctions de la fiction sont complémentaires et peuvent être intimement liées. Cette réflexion nous intéresse particulièrement car elle fait de la fiction un terrain de rencontre majeur entre la sphère littéraire et la sphère ludique, comme l'explique en particulier Jean-Marie Schaeffer dans *Pourquoi la fiction ?* :

Je suis convaincu qu'on ne peut pas comprendre ce qu'est la fiction si on ne part pas des mécanismes fondamentaux du « faire-comme-si » - de la feintise ludique – et de la simulation imaginative dont la genèse s'observe dans les jeux de rôles et les rêveries de la petite enfance.⁹⁶

C'est bien dans la perspective de cette réflexion sur la fiction que nous situons notre recherche pour penser, dans le champ de la didactique, une rencontre entre la lecture d'une œuvre patrimoniale et le jeu, et ainsi apporter un nouvel éclairage ludologique sur la lecture en cours de français.

6. Focus sur un jeu en particulier : le jeu de rôle

Jean-Marie Schaeffer envisage le jeu de rôle – jeu de simulation, relevant de la *Mimicry* selon la classification de Roger Caillois⁹⁷ –, comme une piste fondamentale pour comprendre les mécanismes de la fiction. A partir de ce constat, nous avons choisi de nous concentrer sur ce *game* en particulier. Et nous proposons une revue sur ce sujet qui est assez récente⁹⁸ : en effet, si le jeu de rôle a été exploité très rapidement dans une dimension psychanalytique et psychologique dans le milieu médical puis pédagogique⁹⁹, ce n'est qu'au cours de ces toutes dernières années qu'il a été pensé dans sa spécificité ludique. Ainsi Anne-Christine Voelckel, observant un groupe de jeunes joueurs¹⁰⁰, écrit-elle en 1995 sur le jeu de rôle, dans une approche biographique ; les ouvrages de Laurent Tremel¹⁰¹ et d'Olivier

⁹⁶ Schaeffer, Jean-Michel, *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Seuil, 2000, p.11.

⁹⁷ Caillois, Roger, *op. cit.*, 1958.

⁹⁸ Nous nous rapportons essentiellement à une revue française ; dans les pays anglo-saxons, le jeu de rôle a été l'objet de recherches plus tôt. Ainsi pouvons-nous citer l'ouvrage suivant : Gary, Alain Fine, *Shared Fantasy – Role – playing games as social worlds*, Chicago : The University of Chicago Press, 1983.

⁹⁹ L'ouvrage d'Alex Mucchielli *Les jeux de rôles* dans la collection « Que sais-je ? » édité en 1990 ne considère les jeux de rôles (avec un s) que pour la psychologie, la formation et la pédagogie active.

¹⁰⁰ Voelckel, Anne-Christine « Jouer ensemble. Approche biographique d'un loisir : le jeu de rôle », *Société contemporaines*, 1995, pp.57-74.

¹⁰¹ Tremel, Laurent, *Jeux de rôles, jeux vidéos, multimédia. Les faiseurs du monde*, Paris : PUF, 2001.

Caïra¹⁰² datent réciproquement de 2001 et 2007 ; quant aux travaux de Fanny Barnabé, Cécile Cristofari, Antoine Dauphragne, David Peyron et Ugo Roux¹⁰³, ils ont tous été écrits après 2010.

« Donner une définition claire et précise du jeu de rôle n'est pas chose facile »¹⁰⁴ écrit d'ailleurs Antoine Dauphragne en 2011 : il s'agit encore d'un jeune objet pour la recherche universitaire puisqu'il est lui-même récent. En effet, le jeu de rôle est apparu en 1974 avec la première version du fameux *Dungeons & Dragons* (*Donjons & dragons* en français) : les créateurs du jeu, Gary Gygax et Dave Arneson, reprennent un *wargame* (jeu de guerre) avec figurines, *Chainmail*, qui a été créé en 1971 par Gary Gygax et Jeff Perren, et le font évoluer en imaginant un jeu, à présent sans figurine, dans lequel les héros vivraient non plus uniquement des campagnes militaires mais aussi des quêtes personnels. Si *Dungeons & Dragons* a rencontré un très vif succès auprès de jeunes adolescents, le jeu de rôle a en même temps éveillé une certaine suspicion de la part de la société et des médias. Laurent Tremel¹⁰⁵ évoque cette image négative en rappelant que, dans l'affaire de la profanation du cimetière juif de Carpentras en 1990, l'enquête est orientée un temps vers des rôlistes, parce que la nature même du jeu de rôle inquiète. Ce n'est donc que récemment que le jeu de rôle a commencé à obtenir des titres de noblesse, peut-être aussi parce que ses joueurs ont vieilli et que certains sont devenus universitaires, à l'instar de Laurent Tremel et Olivier Caïra. En effet leurs ouvrages, comme l'article d'Anne-Christine Voelckel, portent en eux une dimension autobiographique forte. En nous fondant sur ces travaux, nous souhaitons retenir, dans une approche ludologique, cinq points : l'importance du groupe, l'identification, la fiction, la modalité des pratiques et la proximité avec les *fanfictions*.

¹⁰² Caïra, Olivier, *Jeux de rôle. Les forges de la fiction*, Paris : CNRS, 2007.

¹⁰³ Barnabé, Fanny, « La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables », *Sciences du jeu*, 2014, [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/310>].

Barnabé Fanny, Delbouille, Julie, « Aux frontières de la fiction : l'avatar comme opérateur de réflexivité », *Sciences du jeu* 9, 2018, [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/958>]

Delbouille, Julie, « Aux frontières de la fiction : l'avatar comme opérateur de réflexivité », *Sciences du jeu* 9, 2018].

Cristofari, Cécile, « Lecteur, acteur : la culture populaire revisitée par les fanfictions et les jeux de rôle », *TRANS-9*, 2010

Dauphragne, Antoine, « Les créations moyenâgeuses en littérature de jeunesse et en jeu de rôles : stéréotypes, métissages, innovations » dans Cazanave, Caroline, et Houssais Yvon, (dir.), *Médiévalités enfantines. Du passé défini au passé indéfini*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011, pp. 193-212.

Peyron, David. « Quand les œuvres deviennent des mondes. Une réflexion sur la culture de genre contemporaine à partir du concept de convergence culturelle », *Réseaux*, 2008, pp. 335-368.

Roux, Ugo « Jeu de rôle de table 2.0 : évolution d'une pratique ludique à l'ère du numérique », *Sciences du jeu*, 2016 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/741>].

Roux, Ugo, Roques, Noémie, « Jeu de rôle sur table 2.0 : du salon aux plateformes de streaming », *Sciences du jeu*, 2018 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/1449>]

Schulga, Tatiana, « Présence médiatisée et construction de l'espace d'interaction. Comparaison entre jeux de rôles classiques et MMORPG », *Les cahiers du numérique*, 2003, pp. 101-115.

¹⁰⁴ Dauphragne, Antoine, « La *fantasy* au sein de la culture ludique : quand la fiction se donne à jouer », *Lecture Jeune*, 2011, pp. 26-30.

¹⁰⁵ Tremel, Laurent, *op.cit.*, 2001.

6.1. Une « aventure collective »¹⁰⁶

La première caractéristique du jeu de rôle est sa dimension sociale qui s'affirme à trois niveaux distincts.

Tout d'abord, selon Olivier Caïra¹⁰⁷, il est un jeu de société puisque que chaque partie réunit plusieurs joueurs (rôlistes) autour d'une même table. Ceux-ci sont divisés en deux catégories : les joueurs qui incarnent des personnages d'une part et le maître du jeu – nommé MJ dans l'idiolecte rôliste – qui est l'animateur de la partie. C'est le premier niveau de sociabilité : le groupe est constitutif du jeu de rôle.

Le jeu de rôle est coopératif, comme le note Ugo Roux¹⁰⁸ : c'est là son second niveau de sociabilité. Non seulement on y joue à plusieurs, mais on y joue tous ensemble. Les joueurs sont unis dans la même quête : ou ils perdent tous, ou ils gagnent tous. Cette dimension est importante pour Anne-Christine Voelckel qui voit dans ce jeu une « épreuve de sociabilité »¹⁰⁹ qui permet de constituer un « groupe de pairs »¹¹⁰.

Le troisième niveau est de nature sociologique. Les communautés de joueurs rassemblent des individus qui, selon Laurent Tremel¹¹¹, sont ou étaient à la recherche d'une reconnaissance plus satisfaisante que celle apportée par le milieu scolaire. D'ailleurs, ces communautés peuvent être virtuelles également, comme Ugo Roux le montre¹¹², c'est-à-dire qu'elles se réunissent en ligne, sur des réseaux numériques. Anne-Christine Voelckel ajoute que le jeu de rôle permet « au groupe d'asseoir une égalité fondée sur la mise en valeur de points communs et une atténuation des différences »¹¹³ au cours d'une opération qu'elle qualifie de « profondément égalisatrice »¹¹⁴. En effet, à travers les rôles joués, les pairs se retrouvent tous sur un pied d'égalité, peu important leurs compétences, leurs études, leurs parcours singuliers. Le jeu de rôle permet ainsi à chacun d'exprimer des virtualités de leur personnalité, à la manière d'un « rêvoir »¹¹⁵ selon la formule poétique de la chercheuse. Laurent Tremel approfondit

¹⁰⁶ Voelckel, Anne-Christine *op. cit.*, 1995.

¹⁰⁷ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p.13.

¹⁰⁸ Roux, Ugo, *op.cit.*, 2016, p. 6.

¹⁰⁹ Voelckel, Anne-Christine, *op.cit.*, p.64.

¹¹⁰ *Ibid.* p.65.

¹¹¹ Tremel, Laurent, *op. cit.*, 2001.

¹¹² Ugo Roux a réalisé une enquête sur les pratiques des rôlistes en 2015 à travers des forums sur des plateformes socio-numériques où les joueurs se réunissent. Il évoque ainsi des groupes Facebook (« Discussions de rôlistes », « RDF Rôliste de France » et « Union Rôliste Francophone »), des forums (« Opale Rôliste » ou celui de la FFJDR) et des blogs (« Kerlaft le rôliste ») dans : Roux, Ugo, *op. cit.*, 2016, p. 6.

¹¹³ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995, p.66.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.66.

¹¹⁵ *Ibid.*, p.70.

encore cette réflexion en montrant que le jeu de rôle, tout en développant des « microsociétés juvéniles », participe à la construction identitaire en offrant un appui dans la consolidation d'une identité sociale éloignée de l'école.

Ces trois points nous intéressent particulièrement : en effet, nous faisons l'hypothèse que le jeu de rôle peut fédérer le groupe hétérogène de la classe, attirer des élèves décrocheurs de l'institution scolaire, et leur permettre d'entrer dans la construction d'une pensée réflexive sur soi-même.

6.2. L'identification

Comme son nom l'indique, dans un jeu de rôle, le joueur incarne un autre, en développant une « immersion mimétique »¹¹⁶ selon l'expression de David Peyron. Cette immersion fictionnelle est essentielle pour l'existence même du jeu de rôle comme le rappelle Antoine Dauphagne¹¹⁷. Ainsi le joueur s'actualise-t-il « dans le cadre du jeu comme s'il n'était pas lui-même mais un autre être vivant dans un autre environnement »¹¹⁸, selon la formule de Tatiana Schulga, ce que Ugo Roux reformule ainsi :

En d'autres termes, le joueur interprète un personnage imaginaire – auquel il s'identifie plus ou moins – qui s'inscrit dans le contexte du jeu et qui sera son principal dispositif et vecteur immersif dans l'univers fictionnel.¹¹⁹

En projetant le joueur ainsi dans la peau d'un personnage, subjectivement et par le biais de ses émotions, le jeu de rôle repose sur un principe d'identification qui, selon la terminologie de Hans Robert Jauss¹²⁰, est associative.

Le personnage a donc un rôle particulièrement important au sein de ce jeu, comme l'explique Olivier Caïra¹²¹. Il est à la fois l'objet d'une construction et d'une interprétation : en effet, le joueur déploie tout d'abord le *background*¹²², soit la carte d'identité de son personnage qu'il doit s'approprier, puis, à partir du moment où il le maîtrise suffisamment, il l'interprète en mettant en place un *roleplaying*¹²³

¹¹⁶ Peyron, David. « Quand les œuvres deviennent des mondes. Une réflexion sur la culture de genre contemporaine à partir du concept de convergence culturelle », *Réseaux*, 2008, pp. 335-368.

¹¹⁷ Dauphagne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

¹¹⁸ Schulga, Tatiana, *op. cit.*, 2003, p. 103

¹¹⁹ Roux, Ugo, *op.cit.*, 2016, p. 3

¹²⁰ Jauss, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, 1972.

Dans son essai, Hans Robert Jauss distingue cinq modalités d'identification :

- l'identification associative comme reconnaissance du rôle de l'autre ;
- l'identification admirative face à un personnage présenté comme supérieur et meilleur ;
- l'identification par sympathie qui repose sur une similarité entre le personnage et le lecteur ;
- l'identification cathartique qui provoque une purgation des passions ;
- l'identification ironique qui empêche l'identification du lecteur et lui permet de développer une pensée critique.

¹²¹ Caïra, Olivier, *op.cit.*, 2007.

¹²² *Ibid.*, p.63.

¹²³ *Ibid.*, p.63.

très proche de l'improvisation théâtrale. Ugo Roux prolonge cette réflexion en notant que le personnage est ainsi contraint par le jeu en lui-même, par des « limites imposées par différents paramètres (propres au jeu et à l'univers de jeu), qu'ils soient permanents, temporaires ou contextuels (ceux-ci peuvent être, entre autres, psychologiques, physiques, environnementaux, comportementaux, raciaux) »¹²⁴. Cette dualité est intéressante car elle souligne qu'au sein du jeu de rôle, le personnage renvoie à la fois à la fiction mais aussi à la personne du joueur.

Cette dimension propre à l'identification et à l'immersion fictionnelle nous semble, ainsi, à la fois une question clef du champ ludologique et littéraire.

6.3. Une co-création fictionnelle

Au cours d'une partie de jeu de rôle, les joueurs poursuivent donc un même objectif, comme nous l'avons vu, vivant une même aventure fictionnelle. Coralie David explique, alors, qu'une partie de jeu de rôle consiste à créer un récit intercréatif, à réorganiser d'un point de vue narratif le « matériau fictionnel que les joueurs créent ensemble »¹²⁵.

Cette intercréativité est démiurgique et narrative : les joueurs intègrent certains éléments déjà connus et en créent de nouveaux, qu'ils réagencent pour créer une nouvelle unité, un nouveau bloc fictionnel qui est leur création. Pour la définir, l'intercréativité permet de *co-créer* une fiction au lieu de limiter les choix des récepteurs au simple fait de *réagir* à un contenu qui leur est proposé. En cela elle représente un prolongement de l'interactivité. La réception devient dès lors une étape du processus créatif.¹²⁶

Cette intercréativité est caractéristique du jeu de rôle ; contrairement aux jeux vidéo où les joueurs bifurquent dans des branches narratives programmées à l'avance, les rôlistes développent une fiction, par eux-même et au cours de la partie, d'où le titre de l'ouvrage d'Olivier Caïra, pour caractériser le jeu de rôle : *Les forges de la fiction*¹²⁷. De même, Antoine Dauphragne parle également d'un « récit à plusieurs voix » qui résulte d'une « construction fictive collective »¹²⁸. A titre d'exemple d'une partie, Olivier Caïra raconte l'histoire de la chute du fort Ponant : si la trame narrative, préparée en amont par le maître du jeu, se compose de plusieurs arcs narratifs possibles, ce sont toutefois les actions des autres joueurs qui réagencent la fiction initiale et la créée.

¹²⁴ Roux, Ugo, *op. cit.*, 2016, p. 3

¹²⁵ David, Coralie, *op. cit.*, 2016, p.3

¹²⁶ *Ibid.* p.3

¹²⁷ Caïra, Olivier, *op.cit.*, 2007.

¹²⁸ Dauphragne, Antoine, « Dynamiques ludiques et logiques de genre : les univers de fantasy », dans Brougère, Gilles, (dir.), *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris : Autrement, 2008.

Cette dimension de co-création collective nous intéresse particulièrement dans le cadre de la didactique de la littérature, même si elle n'est pas sans soulever plusieurs questions : dans quelle mesure une œuvre littéraire peut-elle être associée au jeu de rôle ? En effet, la première repose sur une fiction achevée, finie, tandis que la seconde est ouverte et objet de recreations permanentes à la manière d'un *ready-made* selon la formule du sculpteur Duchamp¹²⁹.

6.4. Un jeu oral ou écrit

Le jeu de rôle se définit donc comme une pratique collective d'immersion fictionnelle au cours de laquelle les joueurs inventent une histoire à partir d'une trame proposée par le maître du jeu. Celui-ci peut cependant être pratiqué de deux manières différentes : à l'oral ou à l'écrit.

6.4.1. Pratique orale

C'est d'abord à l'oral que le jeu de rôle s'est traditionnellement pratiqué. Cela le rapproche d'autant plus de l'improvisation théâtrale. En effet, il s'inscrit dans un présent et une immédiateté. Daniel Mackay¹³⁰ considère d'ailleurs le jeu de rôle comme un nouvel art performatif. Et Coralie David prolonge cette idée en considérant qu'une performance qui donne lieu à une « *praxis narrative* »¹³¹. En effet, chaque fiction créée au cours d'une partie est unique et exceptionnelle puisque, comme elle le souligne, « aucune partie ne peut être identique à une autre : elle est constituée de créations individuelles »¹³². La chercheuse constate également la dimension littéraire du jeu de rôle en notant que la fiction se génère « uniquement par le biais du langage, comme un texte littéraire, les images qui illustrent le matériel de jeu n'étant la plupart du temps qu'accessoires »¹³³. Olivier Caïra développe, de plus, l'idée que le langage est alors le « matériau de création fictionnelle »¹³⁴ ; il esquisse l'idée d'une poétique propre au jeu de rôle en s'appuyant sur une remarque de Ben Lehman, créateur du jeu de rôle *500 nuances de geek*¹³⁵. Ainsi, le chercheur constate-t-il que les jeux de rôles ont une esthétique orale qui leur est propre : « les conversations ont leur propre grammaire et leur propre vocabulaire qui sont différents de ceux de la prose ou de la poésie »¹³⁶.

¹²⁹ Krysinski, Wladimir, « Don Juan mis à nu par ses scripteurs, même », dans Chevrel, Yves, Dumoulié, Camille, (dir.), *Le mythe en littérature. Essais en hommage à Pierre Brunel*, Paris : PUF, 2000, p.108.

¹³⁰ Mackay, Daniel, *The Fantasy Role-Playing Game, a New Performing Art*, McFarland, Jefferson, 2001.

¹³¹ David, Coralie « Le jeu de rôle sur table : une forme littéraire intercréative de la fiction ? », *Sciences du jeu* 6, 2016 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/682>].

¹³² *Ibid.*, p.7.

¹³³ *Ibid.*, p.7.

¹³⁴ *Ibid.*, p.7.

¹³⁵ Lehman, Ben, *Polaris: Chivalric Tragedy at Utmost North*, 2005.

¹³⁶ David, Coralie, *op. cit.*, 2016, p.7

6.4.2. Pratique écrite

Avec l'émergence et la démocratisation du numérique, le jeu de rôle a également évolué en donnant lieu à une nouvelle pratique écrite nommée « jeu de rôle textuel » (*play-by-post role playing game* en anglais). Ugo Roux, en s'appuyant sur les propos du fondateur du site Internet ptgptb.org, Steve Darlington¹³⁷, fait remonter ses origines aux années 1980. Cette variante a été renforcée dans les années 2000 et se caractérise par la possibilité de jouer à la fois à distance et de manière asynchrone, ce qui a simplifié la pratique même du jeu.

La co-création d'une fiction se fait alors par une écriture collaborative autour d'une « table virtuelle », développant des qualités littéraires :

Il s'agit d'une forme de jeu de rôle où l'emphase est particulièrement mise sur les qualités littéraires des participants puisqu'il n'est pas oralisé.¹³⁸

Dans son enquête sur les pratiques textuelles et numérique des rôlistes, Ugo Roux a remarqué que les joueurs détournent des dispositifs non-ludiques : ces usages peuvent être très variés allant de « simples images sur Google Images aux logiciels et plateformes à but professionnel en tous genres (comme par exemple *Realtime Board*) »¹³⁹. De la même manière, les réseaux sociaux sont utilisés à des fins ludiques : les joueurs créent des « profils utilisateurs qui sont propres aux personnages interprétés » qui servent « à la fois de feuille de personnage mais également de médium avec les usagers du site »¹⁴⁰.

Cette pratique du jeu de rôle textuel retient toute notre attention pour deux raisons particulières : par l'écriture, elle s'ancre davantage dans une dimension littéraire et par l'usage des réseaux sociaux, elle s'inscrit également dans une pratique quotidienne des élèves.

6.5. Jeux de rôle, *fanfictions* et littérature

La proximité entre les jeux de rôle et les *fanfictions* a particulièrement été étudiée par Fanny Barnabé¹⁴¹ et Cécile Cristofari¹⁴² : elle se révèle à travers deux points particuliers.

¹³⁷ Roux, Ugo *op. cit.*, 2016, pp. 11-12.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ Barnabé, Fanny, *op.cit.*, 2014, p.3

¹⁴² Cristofari, Cécile, *op.cit.*, 2010.

6.5.1. Les origines littéraires

Les *fanfictions* sont définies comme des « récits fictionnels écrits par les fans qui s’inspirent d’œuvres préexistantes (qu’elles soient littéraires comme la saga *Harry Potter*, cinématographiques comme *Star Wars*, ou encore vidéoludiques (...) »¹⁴³. Or, le jeu de rôle porte en lui également une grande influence littéraire, même s’il est né, comme nous l’avons vu, du *wargame*. En effet, dans le tout premier jeu de rôle – la première version de *Dungeons & Dragons* – on retrouve de très nombreuses influences de *fantasy* américaine comme les œuvres de Robert E. Howard, Howard P. Lovecraft, Abraham Merrit, Poul Anderson, Fritz Leiber, ou encore plus particulièrement celle du britannique John R. R. Tolkien¹⁴⁴. En effet, ce premier jeu de rôle met en scène des personnages caractéristiques de ces univers de *fantasy*, en mêlant des humains à des orques, des nains ou des elfes par exemple. Depuis *Dungeons & Dragons*, de nombreux jeux de rôle ont vu le jour et plusieurs s’inspirent également d’œuvres littéraires, voire en proposent des adaptations ludiques, comme le souligne Olivier Caïra¹⁴⁵ : c’est par exemple le cas du jeu *L’Appel de Cthulhu* de Sandy Petersen en 1981 qui reprend la nouvelle du même nom de Howard Phillips Lovecraft¹⁴⁶. Mais que l’on parle de *fanfiction* ou de jeu de rôle, on notera que c’est toujours à une forme de littérature populaire que l’on est renvoyé.

6.5.2. Une création fictionnelle ludique

Selon Fanny Barnabé¹⁴⁷, il y a, dans la pratique de la *fanfiction*, le témoignage d’une « ludicisation des pratiques d’écriture sur Internet » parfois associées directement aux jeux de rôle. En effet, son écriture peut trouver son origine dans des pratiques rôlistes de jeux de rôle en ligne :

(...) certains auteurs admettent également s’inspirer de la manière dont ils jouent un personnage en roleplay pour le décrire par la suite dans une fiction : « J’ai casé mes envies de rp dans ceUA et...Roxas est égal à lui-même comme je le joue en rp, enfin presque XD » (Seconde Chance, chapitre 2)¹⁷ affirme l’un d’eux.¹⁴⁸

A ce titre, Sébastien Genvo considère l’écriture de *fanfictions* comme un « exercice des possibles »¹⁴⁹. Selon Sébastien François, si les lecteurs s’emparent d’œuvres pour les réécrire, c’est parce qu’elles

¹⁴³ Barnabé, Fanny, *op.cit.*, 2014, p.3

¹⁴⁴ Nous renvoyons à l’article ci-dessous :

Dauphagne, Antoine, « Le jeu de rôle et la Terre du Milieu », publié dans Devaux Michaël, Ferré Vincent, et Ridoux Charles, (dir.), *Tolkien aujourd’hui*, Actes du colloque international Tolkien aujourd’hui organisé à Rambures en juin 2008, Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes, pp. 227-239.

¹⁴⁵ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p.149

¹⁴⁶ Lovecraft, H. Phillips, *L’appel de Cthulhu*, *Weird Tales*, 1928.

¹⁴⁷ Barnabé, Fanny, *op. cit.*, 2010.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p.7

¹⁴⁹ Genvo, Sébastien, « Penser les phénomènes de “ludicisation” du numérique : pour une théorie de la jouabilité », *Revue des sciences sociales*, 2011, p.74.

sont jouables, au sens où elles ont du jeu, c'est-à-dire qu'elles présentent « des « prises aux amateurs »¹⁵⁰ : l'auteur de fanfiction réagence la trame narrative, dans un processus de (re)création. Cela n'est pas sans rappeler le mécanisme du jeu de rôle.

De ces études, plusieurs caractéristiques nous intéressent particulièrement. Le premier est que le jeu de rôle trouve ses origines en partie dans la littérature, ce qui sous-entend qu'il résulte d'une lecture et ouvre la voie à une analyse littéraire de ce type de jeu. Il apparaît en conséquence légitime et utile de tisser un lien entre le jeu et la didactique de la littérature. Le second point est la relation étroite entre le jeu de rôle et les *fanfictions* puisque celles-ci ont déjà été transposées dans des réflexions didactiques par Magali Brunel¹⁵¹, et quelques autres chercheurs, ouvrant là-aussi la voie à une approche ludique de la didactique de la littérature.

*

* *

Objet universitaire nouveau et difficile à saisir, comme le souligne Antoine Dauphagne¹⁵², le jeu de rôle s'inscrit au cœur de notre réflexion pour penser l'articulation du ludique et des études littéraires dans le cadre d'une réflexion didactique sur la lecture d'œuvres intégrales en lycée. A ce titre, plusieurs éléments ont retenu notre attention, ouvrant la voie pour une étude à la fois littéraire – l'influence littéraire, la co-création d'une fiction, la performance orale et l'écriture numérique détournant les réseaux sociaux – et pédagogique – l'importance du groupe collectif et l'attrait pour ce jeu par des jeunes possiblement décrocheurs du système scolaire.

Bilan

Plusieurs éléments sont utiles au travail qui s'ouvre ici pour engager des lycéens, lecteurs et faibles lecteurs, dans la lecture d'œuvres patrimoniales et penser un croisement pertinent entre la sphère littéraire et la sphère ludique :

- la fiction est mise en place au sein du jeu dans un acte de co-création, et elle est pensée, dans les études littéraires, comme genre littéraire à la suite de Käte Hamburger¹⁵³ – nous y reviendrons précisément ;

¹⁵⁰ Sébastien François, « Fanf(r)ictions. Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans », *Réseaux*, 2009, p.165.

¹⁵¹ Brunel, Magali, « La fanfiction numérique : un espace lettré de communication et de création », *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 2019, [Récupéré sur le site : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2019-v10-rechercheslmm04944/1065528ar/>].

¹⁵² Dauphagne, Antoine, « La *fantasy* au sein de la culture ludique : quand la fiction se donne à jouer », *Lecture Jeune*, 2011, pp. 26-30.

¹⁵³ Hamburger, Käte, *La logique de la fiction*, Paris : Seuil, 1986.

- l'identification, associative entre un joueur et un personnage dans la sphère ludique est au cœur de nombreuses études dans la sphère littéraire.

Par ailleurs, le jeu propose plusieurs éléments motivationnels qui peuvent séduire les jeunes peu enclins à la lecture ; ainsi les études sociologiques montrent-elles que le jeu offre :

- un espace de sociabilité ;
- une sociabilité extérieure qui permet de s'évader du cadre scolaire ;
- une utilisation des outils relevant du quotidien des élèves hyper-connectés.

III. Axes de recherche et annonce du plan

Michel Picard, dans son ouvrage déjà cité, souligne que la lecture est un jeu en soi, personnel et intime qui mérite un apprentissage : « la première chose serait *d'apprendre à jouer à ça* »¹⁵⁴, ajoutant qu'« avant de jouer à la littérature, il faut savoir bien lire »¹⁵⁵. S'il parle du jeu, celui-ci est néanmoins envisagé de manière implicite.

Dans notre recherche, nous souhaitons relier le jeu et la lecture en considérant non seulement que toute œuvre littéraire est un jeu en soi et pour soi mais que le rôle de l'enseignant est de l'explicitier pour en faire un terrain de rencontre ludique entre pairs. Aussi nous nous proposons d'envisager la lecture non sous la forme d'un *playing* mais à travers un *game*.

Notre premier chapitre s'articule ainsi en trois temps principaux. Tout d'abord, nous présentons une « ludologie générale » qui inclut les études littéraires et la didactique de la littérature, dans le prolongement de la réflexion initiée par Michel Picard. Dans cette optique, il s'agit, dans un premier temps, de penser la simulation propre au jeu de rôle dans le cadre des études littéraires : aussi étudions-nous l'immersion fictionnelle et l'identification dans le cadre des théories de la lecture. Puis, dans un second temps, nous pensons l'articulation théorique de la sphère ludologique et de la sphère didactique en questionnant les recherches sur la lecture d'œuvres intégrales avant de proposer une nouvelle approche du jeu de rôle à travers l'éclairage des études littéraires et didactiques.

Dans notre deuxième grand chapitre, après avoir présenté des pratiques innovantes enseignantes et, à travers notre éclairage ludique et littéraire, notre choix de l'œuvre de Jean Racine, auteur phare du patrimoine littéraire français, complexe et néanmoins régulièrement présent dans les programmes de lycée, nous détaillons notre dispositif expérimental. Nous faisons l'hypothèse que l'entrée par le jeu de rôle permet d'engager les élèves dans une œuvre patrimoniale difficile, notamment ceux qui sont particulièrement faibles et/ou considérés comme décrocheurs, de mettre en place une appropriation

¹⁵⁴ Picard, Michel, *op.cit.*, 1986, p.307.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.308.

de l'œuvre et de les engager dans la lecture analytique et une lecture tournée vers la scène. Nous présentons alors nos contextes d'expérimentation et nos méthodologies d'analyses.

Enfin, dans un troisième chapitre, nous menons nos analyses afin de démontrer que le jeu permet de (ré)concilier les élèves avec le plaisir de la lecture.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

Introduction

Nous souhaitons voir si, dans le prolongement des travaux de Michel Picard, le jeu de rôle peut être investi dans le cadre de la didactique de la littérature pour amener de jeunes lycéens à lire des œuvres patrimoniales exigeantes.

Nous l'avons vu, dans notre introduction, le jeu de rôle repose sur une fiction et le plaisir qui en découle pour ses joueurs repose, en partie, sur l'immersion fictionnelle. Ces deux notions se retrouvent dans la sphère littéraire. Aussi, afin d'apporter un éclairage théorique sur notre question de recherche, nous questionnerons, pour commencer, l'immersion fictionnelle dans les théories littéraires. Puis, notre seconde chapitre portera sur la lecture des œuvres intégrales en lycée aujourd'hui. Ensuite, il s'agira de penser le jeu de rôle non plus dans le cadre des études ludologiques mais à l'aune des travaux menés dans la sphère de la didactique de la littérature. Enfin, puisque nous avons choisi de nous pencher sur une œuvre patrimoniale particulière, le théâtre de Racine, il nous faut articuler également nos recherches à la sphère théâtrale : la spécificité de ce genre sera alors questionnée à chacune de nos étapes.

CHAPITRE I : La fiction : immersion fictionnelle et identification comme pistes didactiques ?

C'est ainsi qu'on en arrive à enseigner la fiction littéraire comme une langue morte. Car pour accéder à une œuvre de fiction, il faut entrer dans l'univers créé (conçu comme modèle mimétique), et pour entrer dans cet univers, il n'existe pas d'autre voie que celle de l'immersion fictionnelle.¹⁵⁶

Afin d'envisager la fiction littéraire comme une langue vivante, nous nous situons dans le prolongement des travaux de Jean-Marie Schaeffer qui questionne la voie de l'immersion fictionnelle. En 2008, Laurent Jenny invitait déjà à penser une « pédagogie de l'immersion » définie comme « une pédagogie centrée sur l'expérience imaginaire réelle vécue par le lecteur » qui est « à même de combattre la désaffection de la lecture et de donner un peu de vraisemblance à la réalisation de ses objectifs patrimoniaux, sans pour autant renoncer à la formation d'une compétence analytique »¹⁵⁷. Pour ce faire, il est important, selon le chercheur, de s'appuyer sur les apports « du côté de la théorie de la lecture, des mondes possibles et de l'immersion fictionnelle »¹⁵⁸. Cet appel rejoint notre volonté de penser la

¹⁵⁶ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p.198.

¹⁵⁷ Jenny, Laurent. « "N' imaginez jamais" : pour une pédagogie littéraire de l'immersion ». *Versants*, n° 57-1, 2008, p.185.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p.183.

lecture d'une œuvre patrimoniale en contexte scolaire à une ludologie générale en nous appuyant particulièrement sur le jeu de rôle.

Aussi, avant de nous pencher plus précisément sur la sphère didactique, il nous semble, tout d'abord, important de tenter de définir la fiction. Dans un premier temps, il s'agira de tenter de définir cet objet complexe et questionné par de multiples approches – ontologique, pragmatique, cognitive et sociologique. Puis, dans une approche phénoménologique de la lecture, nous tâcherons de définir l'immersion fictionnelle, moteur clef du plaisir de la lecture fictionnelle. Si l'identification est une composante majeure de l'immersion fictionnelle, nous souhaitons accorder une attention toute particulière au personnage et à ses effets sur le lecteur, dans la perspective de la réception de la lecture : en effet, le jeu de rôle repose particulièrement sur ce concept. Puisque nos travaux de recherche porteront particulièrement sur la lecture de l'œuvre dramatique de Racine, nous questionnerons la spécificité de l'immersion fictionnelle et de l'identification dans ce genre singulier. Enfin, nous évoquons en introduction à quel point les lycéens, appartenant à la génération Z, sont hyper-connectés et particulièrement sociables sur des sites de « mises en relation »¹⁵⁹, comme Facebook : aussi, nous nous pencherons sur ce réseau social afin de voir si le monde virtuel peut être pensé comme une passerelle entre le monde réel et celui de la fiction.

I. Penser la fiction : un objet complexe à définir

Comme le souligne Thomas Pavel, dans son introduction d'*Univers de la fiction*, les études littéraires ont écarté pendant de nombreuses années la question de la fiction, se concentrant plutôt sur la rhétorique du discours littéraire. Alors qu'en France, Gérard Genette publie ses analyses narratologiques du récit et du personnage, une réflexion littéraire sur la fiction est initiée par Käte Hamburger avec la publication de son ouvrage *Logique de la fiction*¹⁶⁰, en 1957 - mais qui n'est traduit en français qu'en 1986 : la chercheuse la considère comme un genre littéraire à part entière. Auparavant, la fiction n'a toutefois pas été ignorée et a été au cœur d'une importante réflexion, mêlant plusieurs approches et plusieurs courants dans une certaine interdisciplinarité.

Elle est un objet complexe à définir, au cœur d'un débat entre ceux que Thomas Pavel nomme les « ségrégationnistes », pour qui « le contenu des textes de fiction [est] pure œuvre d'imagination, sans aucune valeur de vérité »¹⁶¹, et les « intégrationnistes » qui « soutiennent que nulle véritable différence ontologique ne sépare la fiction des descriptions non fictives de l'univers »¹⁶². Dans le cadre de

¹⁵⁹ Wrona Adeline, *Face au portrait, De Sainte-Beuve à Facebook*, Paris : Editions Hermann, 2012, p. 384.

¹⁶⁰ Hamburger, Käte, *op. cit.*, 1986.

¹⁶¹ Pavel, Thomas, *Univers de la fiction*, Paris : Points, 2017 (1997), p.24.

¹⁶² *Ibid.*, p.24.

notre recherche, nous avons retenu essentiellement l'approche externaliste cependant nous souhaitons tout d'abord présenter l'approche internaliste afin d'avoir conscience de la complexité de notre objet, d'autant que certaines réflexions ont marqué la nôtre.

1. L'approche internaliste

1.1. La piste ontologique

Dans une approche internaliste (« ségrégationniste » pour Thomas Pavel), la piste ontologique tente de définir la fiction à travers deux points – l'objet et le monde fictionnel – en partant de l'hypothèse suivante : si l'on peut parler d'Anna Karénine ou de Sherlock Holmes alors que ces noms propres n'ont pas de référent, « c'est soit qu'il faut les admettre comme des *objets inexistantes*, soit qu'il faut les considérer comme existant dans des *mondes possibles* »¹⁶³.

1.1.1. Les objets

Alexius Meinong¹⁶⁴ développe une passionnante réflexion sur les objets dans la fiction : il distingue trois modalités : l'*existence (Existenz)* ou réalité effective (*Wirklichkeit*) ; la *subsistance (Bestand)* qui ne renvoie pas à une réalité mais peut être pensée et le fait d'*être donné (Gegebenheit)*, qui peut présenter des objets absurdes comme un « cercle carré ». Cette tripartition permet, malgré la critique sévère de Bertrand Russell¹⁶⁵, de penser la cohabitation dans la même œuvre d'objets réels (*existence*) et d'objets imaginés (*subsistance*). Sa réflexion est prolongée par Terence Parsons dans *Non-Existent Objects*¹⁶⁶. Les objets y sont définis par leurs propriétés : soit elles sont *nucléaires*, c'est-à-dire qu'elles caractérisent l'objet et le décrivent, soit elles sont *extranucléaires*, c'est-à-dire qu'elles précisent son statut et nous apprennent ses liens avec le monde réel ou celui d'autres œuvres. Ainsi, trois objets sont distingués : les *autochtones* (qui sont nés de l'imagination de l'auteur), les *immigrants* (qui viennent du monde réel ou d'autres œuvres sans être modifiés par l'auteur) et les *substitués* (qui sont des objets issus du monde réel mais dont les propriétés nucléaires ont été modifiées par l'auteur). Si cette réflexion autour de l'objet, principalement nourrie par les travaux d'Alexius Meinong et Terence Parsons, exerce une certaine fascination sur Pierre Bayard¹⁶⁷, elle n'est pas suffisante, comme le démontre Thomas Pavel, pour distinguer l'œuvre fictionnelle du récit mythique ni pour séparer clairement le *substitut* de l'*immigrant* et demeure soumise aux variations ontologiques dans le temps et l'espace.

¹⁶³ Caïra, Olivier, *Définir la fiction*, Paris : Editions de l'EHESS, 2011, p.180.

¹⁶⁴ Meinong, Alexius, *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, trad. Allemand par Marc de Launay et Jean-François Courtine, Paris : Vrin, 1999 (1904 et 1921).

¹⁶⁵ Cette critique a été publiée dans des articles publiés dans *Mind* entre 1904 et 1907 puis dans *Théorie de la connaissance. Le manuscrit de 1913*, publié en 2002 à titre posthume.

¹⁶⁶ Parsons, Terence, *Non-Existent Objects*, New-Heaven : Yale University Press, 1980.

¹⁶⁷ Bayard, Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris : Editions de Minuit, 2008 [1998].

1.1.2. Les mondes possibles

A la suite de la théorie leibnizienne, Saul Kripke¹⁶⁸ avance l'idée que les personnages de fiction, à l'instar de Sherlock Holmes, n'existent pas mais auraient existé dans un autre monde possible. Cependant cette réflexion se fonde, comme Thomas Pavel l'explique, sur l'intuition qui « veut que les états de choses décrits dans les romans soient, en quelque sorte compatibles avec la vie réelle »¹⁶⁹. Robert Howell¹⁷⁰, quant à lui, considère que « les mondes fictionnels existent indépendamment de l'écrivain qui les décrit »¹⁷¹. Cette théorie est commentée par Thomas Pavel à travers l'exemple suivant : pour Robert Howell, Dickens ne crée pas M. Pickwick mais l'identifie après avoir examiné avec attention le monde fictionnel correspondant. David Lewis¹⁷² va plus loin en étant le seul des philosophes de la logique modale, toujours selon Thomas Pavel, à défendre « l'idée que les mondes possibles et les objets qui les composent sont aussi réels que le nôtre »¹⁷³. Cependant, si Sherlock Holmes dessine un cercle carré, alors cette intuition sera invalidée. De plus, l'approche de David Lewis, qui a pour objectif « de bâtir des mondes possibles indépendamment de la manière dont ils nous sont donnés, c'est-à-dire à réduire l'expression à un rapport concernant des ensembles propositionnels caractérisés par une certaine contrefactualité (...) reviendrait à nier la spécificité de certaines formes d'écriture fictionnelle »¹⁷⁴. Sa pensée a été prolongée par Lubomír Dolžel¹⁷⁵ ; il estime que les mondes possibles sont *postulés* et non *découverts*. Olivier Caïra¹⁷⁶ voit dans cette réflexion une limite du pouvoir du créateur de fiction. Selon ce dernier, d'ailleurs, la construction de monde, confrontée aux indices de fictionnalité identifiés par Käte Hamburger – l'utilisation de la troisième personne et la perte de signification du passé – devient alors impossible¹⁷⁷.

La piste ontologique conduit donc à des œuvres et à des expériences dont la fictionnalité est *signalée* par l'inexistence des objets ou par la référence à un monde possible différent du nôtre, mais les exceptions demeurent trop nombreuses pour que l'on puisse définir la fiction à partir de ses êtres ou de ses ensembles propositionnels¹⁷⁸.

Toutefois, cette réflexion sur les mondes possibles influence grandement Thomas Pavel dans *Univers de la fiction*, dans une approche externe nous a marquée.

¹⁶⁸ Kripke, Saul, « Semantical Considerations on Modal Logic », *Acta Philosophica Fennica*, XVI, p.83-94.

¹⁶⁹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.80.

¹⁷⁰ Howell, Robert, « Fictional Objects : How They Are and How They Are Not », *Poetics*, VIII, p.129-178.

¹⁷¹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.84.

¹⁷² Lewis, David, « Truth in Fiction », *American Philosophical Quarterly*, XV, pp. 37-46, 1978.

¹⁷³ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.84.

¹⁷⁴ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2011, p.188.

¹⁷⁵ Dolžel, Lubomír, *Hererocosmica : Fiction and Possible Worlds*, Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1998.

¹⁷⁶ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2011, p.189.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.187.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.191.

1.2. La piste formelle

Dans une démarche internaliste, les approches formelles cherchent à identifier les propriétés du discours relevant de la fiction. Elles ont été fortement inspirées par les travaux de Käte Hamburger¹⁷⁹ que nous mentionnions plus haut. Cette réflexion est cependant née plus tôt dès l'entre-deux-guerres et nous retenons particulièrement les travaux de Margaret Macdonald¹⁸⁰ en 1954, qui en découlent. La chercheuse identifie un langage sur la fiction comme un métalangage : elle montre alors que chaque terme documentaire a un pendant dans le langage fictionnel. Ainsi, par exemple, les mots « personnes » et « êtres humains » dans le récit documentaire deviennent « personnages » dans un récit fictionnel. L'ouvrage de Käte Hamburger¹⁸¹ poursuit cet objectif, à savoir construire une logique qui interroge les critères de fictionnalité au sein d'une communication fictionnelle qui se focalise sur les récits à la troisième personne. La chercheuse identifie alors les points suivants :

- l'utilisation conjointe du passé et de déictiques temporels liés au présent ;
- la description à la troisième personne de processus intérieurs ;
- l'emploi du discours indirect libre.

Cependant, ces critères sont jugés insuffisants par Jean-Marie Schaeffer. En effet, il constate qu'il « existe de nombreux récits hétérodiégétiques non factuels qui non seulement s'abstiennent des indices de fictionnalité énumérés, mais ont recours au contraire à ce qu'en toute logique on devrait appeler des indices de 'factualité' »¹⁸². La principale héritière de Käte Hamburger, Dorrit Cohn, nous conduit, selon Olivier Caïra, « sur les frontières mouvantes et contestées du travail de cadrage »¹⁸³.

*

* *

Dans le cadre de nos recherches, les pistes ontologiques et formelles ne seront pas directement exploitées cependant elles ont exercé une influence forte dans les travaux cherchant à définir la fiction par l'approche externaliste, d'où ce besoin, pour nous, de dresser ce rapide panorama de la recherche internaliste. Ces réflexions permettent de prendre en compte la difficulté à définir la fiction mais ont deux limites principales pour nous : elles excluent toutes les réflexions non littéraires et sont soumises

¹⁷⁹ Hamburger, Käte, *op. cit.*, 1986 (1957).

¹⁸⁰ Macdonald, Margaret, « Le langage de la fiction » dans Genette, Gérard (dir.) *Esthétique et poétique*, Paris : Seuil, 1992 (1954), pp.203-228.

¹⁸¹Hamburger, Käte *op. cit.*, 1986 (1957).

¹⁸² Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p.266.

¹⁸³ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2011, p.204.

à l'évolution des pensées dans le temps. Or, nous souhaitons penser la fiction comme terrain de rencontre entre une œuvre patrimoniale ancienne – ici l'œuvre de Racine du XVII^e siècle – et le jeu de rôle relevant de la ludologie.

2. L'approche externaliste

L'approche externaliste est certes influencée par les réflexions internalistes, cependant son point de départ, à propos de la fiction, est le suivant : « s'il n'existe aucun moyen sûr de déterminer la fictionnalité d'un message, c'est que le principe qui lui donne naissance ne s'y trouve pas inscrit »¹⁸⁴. C'est donc dans un souci de définition génétique de la fiction que s'ancre l'approche externaliste. Elle a engendré, d'après Olivier Caïra, deux courants : « la fictionnalité comme *cadrage*, d'un échange d'instructions, tant dans le *texte* que dans le *cotexte* et le *contexte* »¹⁸⁵ d'une part et « la compétence fictionnelle en tant qu'objet de la psychologie du développement et en tant que moyen d'immersion dans différentes expériences de feintise ludique »¹⁸⁶ d'autre part.

2.1. La piste pragmatique

Olivier Caïra explique que la piste pragmatique n'est pas nouvelle, bien antérieure à la pragmatique conçue comme science, puisqu'il montre que, déjà, chez Platon et Plutarque, « la question des relations tissées autour du message fictionnel se pose, vraisemblablement, pour la première fois »¹⁸⁷. En effet, Jean-Marie Schaeffer observe que c'est effectivement dans *La République* que se fonde ce qu'il nomme le « soupçon antimimétique » issu de la porosité de deux frontières : celle qui distingue « l'identification par immersion » (qui engage l'acteur) d'une part et « l'identification au sens de la projection modélisante » (qui engage le public)¹⁸⁸ d'autre part ; celle qui distingue la « feintise sérieuse » (du mythologue ou du menteur) et de la « feintise ludique » (celle du dramaturge ou du conteur)¹⁸⁹. Si cette réflexion est soumise à de nombreux débats, elle a le mérite, pour Olivier Caïra, de subordonner « l'analyse des *contenus* fictionnels à la nature des relations entre interlocuteurs au sein d'un cadre ».

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.209.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.209.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.209.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p.211.

¹⁸⁸ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p.39.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p.41.

Ainsi, John Searle développe-t-il, quatre règles sémantiques et pragmatiques pour penser « le statut logique du discours de fiction »¹⁹⁰. Cependant, il est vivement critiqué par Kendall Walton¹⁹¹ pour qui la théorie des actes du langage et la définition du fictionnel n'ont rien en commun :

Ces théories sont intrinsèquement fausses. Elles se fondent sur l'idée que la fiction est parasitaire comparée au discours « sérieux », que les usages fictionnels du langage, de l'image ou de quelque autre chose doivent être envisagés en termes de production d'assertions, de formulations de questions, d'émission d'ordres, ou de tout autre engagement dans des actions caractéristiques du langage non fictionnel. Ces usages sérieux sont conçus comme primaires, et les usages fictionnels proviennent ou dérivent d'eux d'une manière ou d'une autre. Ce qui est crucial, selon ces théories, c'est que la fiction implique nécessairement l'usage d'outils conçus à l'origine pour le discours « sérieux », et que c'est cette fonction « sérieuse » d'origine qui rend leur usage fictionnel possible.¹⁹²

Kendall Walton illustre sa réflexion sur la « production de fiction » (*fiction making*), dans un essai, d'un exemple : un rocher craquelé. Si celui-ci est présenté après la formule « Il était une fois trois ours... », alors nous glissons dans une interprétation fictionnelle ; au contraire s'il est associé à la formule « Le mont Merapi est en éruption », nous glissons dans une lecture documentaire. On le voit : le contexte peut créer de la fiction. Elle existe, pour Olivier Caïra, « du moment qu'il se trouve quelqu'un pour recevoir les messages dans une optique de *fiction making* »¹⁹³. Le chercheur voit ici une piste pour penser l'apparition d'une expérience fictionnelle. Dans cette perspective, la fiction peut également inclure les jeux de rôle, les jeux de réflexion et les fictions mathématiques ou juridiques. Nous y reviendrons.

2.2. La piste cognitive : la fiction comme *faire semblant*

Dans le même ouvrage, Kendall Walton¹⁹⁴ définit la fiction comme relevant du « *make believe* » traduit par *faire semblant* ou « simulation » par Roger Pouivet¹⁹⁵. Le philosophe américain s'appuie sur les jeux de simulation de l'enfance, en étudiant notamment une conférence d'Ernst Hans Gombrich, « Méditations sur un cheval de bois »¹⁹⁶. Il est alors le premier à allier la philosophie analytique à l'esthétique des arts, dans leur grande variété de la littérature à la peinture. Pour lui, les œuvres fictionnelles sont celles qui peuvent donner lieu à un « jeu de faire-semblant » (*game of make believe*). C'est ce jeu

¹⁹⁰ Searle, John, « Le statut logique du discours de fiction », *Sens et expression. Etudes de théorie des actes de langage*, (traduit par Joëlle Proust), Paris : Editions de Minuit, 1982, pp.101-115 (1975).

¹⁹¹ Walton, Kendall, *Mimesis as Make-Believe – On the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1990.

¹⁹² *Ibid.*, pp. 84-85. La traduction est d'Olivier Caïra (Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2011, p.214).

¹⁹³ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2011, p.215.

¹⁹⁴ Walton, *op. cit.*, 1990.

¹⁹⁵ Pouivet, Roger, « Esthétique », dans Engel, Pascal, (dir.), *Précis de philosophie analytique*, Paris : PUF, 2000, p.284.

¹⁹⁶ Gombrich, Ernst Hans « Méditations sur un cheval de bois » dans Gombrich, Ernst Hans, *Méditations sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art*, (traduit par Guy Durand), Paris : Phaidon, 2003 (1963).

qui fait que l'on est séduit une histoire, persuadé non seulement de l'existence d'un personnage mais aussi que ce que dit le roman est vrai. Thomas Pavel explique ainsi que le lecteur est comme un enfant qui nourrit une poupée devenue un bébé : « les lecteurs d'*Anna Karénine* qui pleurent lors de la fin tragique de l'héroïne sont par là même des spectateurs fictifs du suicide d'Anna, et participent ainsi (comme spectateurs) au jeu de faire-semblant »¹⁹⁷. Dans cette perspective, pour Kendall Walton, les lecteurs ne sont pas à l'extérieurs, contemplatifs d'un monde fictionnel, mais « placés à l'intérieur du monde de fiction »¹⁹⁸.

3. La piste sociologique

Avec son ouvrage *Définir la fiction, du roman au jeu d'échecs*, Olivier Caïra ouvre une nouvelle piste sociologique pour proposer une définition élargie de la fiction. En effet, même si Kendall Walton a commencé à élargir la fiction à une esthétique des arts et que Jean-Marie Schaeffer a intégré, dans ses analyses, les jeux vidéo, le sociologue propose une nouvelle typologie de la fiction qui ne se limite plus au modèle mimétique contrairement aux précédentes recherches. Ainsi, il distingue trois types différents :

- la *fiction mimétique*, la plus familière, qui renvoie à un monde alternatif ;
- les *axiomatiques autonomes*, habituellement exclues des recherches sur la fiction ;
- le jeu de simulation qui « se présente comme un hybride plus ou moins viable des deux précédents »¹⁹⁹.

Cette typologie de la fiction, présentée dans le schéma ci-dessous, permet d'inclure le jeu de rôle dont la « proximité avec le théâtre, le cinéma, et le roman est incontestée »²⁰⁰ et qui repose également sur un substrat mathématique – dimension que nous avons écartée précédemment. En effet, la co-création fictionnelle des joueurs est limitée par des contraintes relevant d'*axiomatiques autonomes* comme « des jets de dés effectués à la demande [du] meneur de jeu »²⁰¹.

¹⁹⁷ Pavel, Thomas, *op. cit.*, (1997), p.95.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p.95.

¹⁹⁹ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2011, p.85.

²⁰⁰ *Ibid.*, p.86.

²⁰¹ *Ibid.*, p.85. Cette dimension mathématique ne sera pas développée dans le cadre de notre recherche.

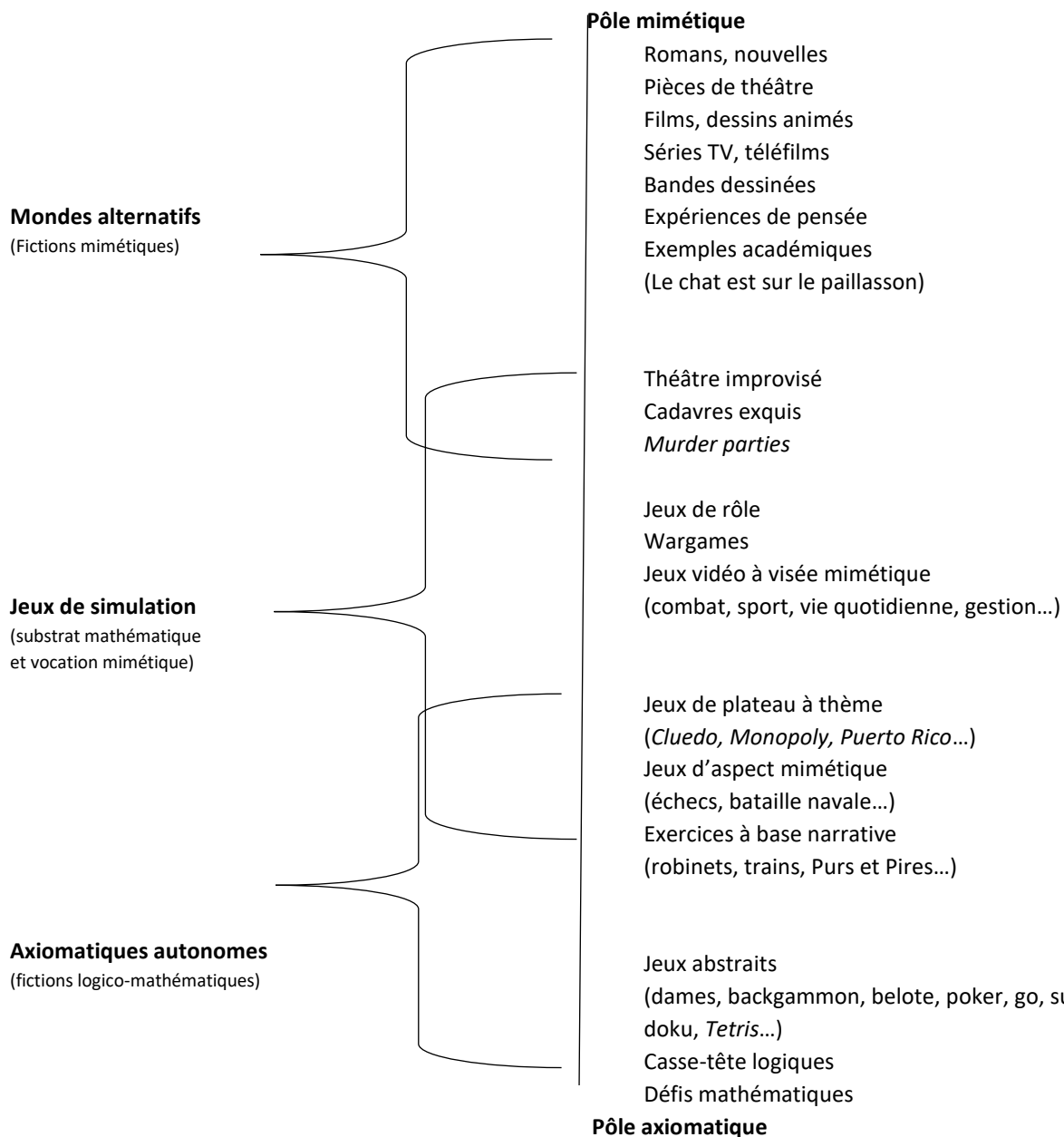


FIGURE 5 SCHEMA TYPOLOGIQUE DES TROIS GRANDS TYPES DE FICTIONS PAR OLIVIER CAÏRA²⁰².

Une nouvelle définition est alors proposée par le chercheur qui englobe ces trois types : la fiction est une « instruction pragmatique levant les contraintes de recoupement et d'isomorphisme sur le cadre d'une communication donnée »²⁰³. L'auteur souligne cependant la difficulté parfois à identifier le cadrage : il évoque plusieurs affaires qui, à l'instar de l'adaptation par Herbert G. Wells de *La Guerre des mondes* d'Orson Welles à la radio (antenne CBS), en 1938, ont créé un effet de panique. Le chercheur se demande, constatant le trouble pouvant émerger derrière la formule devenue canonique « ceci est une fiction », si la fiction n'est pas une « zone de non-droit »²⁰⁴, malléable et floue.

²⁰² *Ibid.*, p.87.

²⁰³ *Ibid.*, p.107.

²⁰⁴ *Ibid.*, p.215.

Bilan

L'objectif de cette revue autour de la fiction ces dernières années nous permet de prendre en compte la complexité de cet objet. Notre volonté d'associer, dans une sorte de « ludologie générale »²⁰⁵, les études littéraires et le jeu de rôle, est légitimée par les travaux d'Olivier Caïra. Elle nous inscrit dans la continuité de l'approche externaliste, à la suite de Kendall Walton. Aussi, nos deux prochains chapitres déploieront-ils deux pistes dans le cadre d'une étude de phénoménologie de la lecture à travers deux points principaux : l'immersion fictionnelle d'une part et l'investissement affectif lié au personnage d'autre part.

II. L'immersion fictionnelle

C'est dans cette perspective que se situe un ouvrage, à présent, majeur pour notre réflexion sur lequel nous allons nous pencher plus particulièrement : *Pourquoi la fiction ?* de Jean-Marie Schaeffer²⁰⁶. Il a la particularité, comme nous l'avons déjà évoqué, d'élargir la notion de la fiction, à la suite de Kendall Walton, à d'autres arts qu'aux textes littéraires : en effet il s'ouvre sur l'héroïne Lara Croft des jeux *Tomb Raider*. Cependant, cette réflexion sur l'immersion fictionnelle a été initiée par Thomas Pavel dans *Univers de la fiction* à propos des « univers saillants »²⁰⁷ sur lesquels nous souhaitons revenir dans un premier temps.

1. La piste des « univers saillants »

A la suite de la réflexion sur les mondes possibles, développée par les ontologues et celle de Kendall Walton, que nous venons de présenter, Thomas Pavel propose la notion d'« univers saillants » pour définir les univers de la fiction. En s'appuyant sur les travaux de Gareth Evans (qui présente le cas d'enfants jouant à faire des pâtés de sable qui sont pris pour des tartes, deux univers se superposent celui des enfants qui jouent, celui des cuisiniers de tartes)²⁰⁸, l'auteur appelle « saillantes les structures duelles dans lesquelles l'univers secondaire est existentiellement novateur et contient des entités et des états de choses sans correspondant avec le premier univers »²⁰⁹.

L'essai *Univers de la fiction* initie alors une réflexion sur l'immersion fictionnelle lorsqu'il évoque que « les textes, les médias, ne sont pas que des sentiers référentiels qui mènent aux mondes : lire un texte,

²⁰⁵ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.309.

²⁰⁶ Schaeffer, Jean-Marie, *op.cit.*, 2000.

²⁰⁷ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.75.

²⁰⁸ Evans, Gareth, *The Varieties of reference*, Londres : John Mc Dowell, Oxford University Press, 1982.

²⁰⁹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.98.

regarder une peinture, c'est déjà vivre dans leurs mondes »²¹⁰ et qu'il compare les lecteurs à des voyageurs :

A notre tour, nous visitons les contrées fictives, nous les habitons pour un temps, nous nous mêlons aux personnages. Le sort de ceux-ci nous émeut, soutient Kendall Walton, lorsque séduits par l'histoire, nous y participons en projetant un moi fictionnel qui, sans avoir le droit d'intervention, assiste aux événements imaginaires.²¹¹

Thomas Pavel questionne les frontières de ces « univers saillants » et les conditions de visite des lecteurs. Pour cela, il repère quatre critères majeurs :

- le lecteur doit faire « comme s'il n'y avait pas eu de voyage au pays de la fiction »²¹², il doit donc y avoir une réduction de l'écart entre l'univers réel et l'univers fictionnel – cela repose sur un principe de faire-semblance qui ne fonctionne que si l'univers est pris pour réel par le lecteur ;
- le lecteur, quand il plonge dans un univers fictif différent du sien, doit activer des connaissances d'arrière-plan afin construire un cadre de référence – ainsi, plus le lecteur doit fournir un effort d'autant plus important de faire-semblance lorsque la distance historique et culturelle est forte ;
- l'univers fictionnel a des dimensions qui ne sont pas déterminées par la longueur du texte mais par les informations référentielles qu'il contient, nommées « densité référentielle » par Thomas Pavel pour penser « le rapport entre les dimensions du monde et celles du textes »²¹³ ;
- l'univers fictionnel est par nature incomplet.

Il est à noter que le chercheur se place essentiellement du côté de l'auteur et non de celui-ci du lecteur cependant ces critères nous semblent intéressants pour penser l'univers fictionnel et la capacité à l'immersion fictionnelle comme le fait ensuite Pierre Bayard. En effet, ce dernier considère que l'œuvre littéraire produit un « monde incomplet », voire plutôt des « fragments de mondes, constitués de parties de personnages et de dialogues, où des pans entiers de la réalité font défaut »²¹⁴ : c'est alors au lecteur, par son acte de lecture, de compléter cet univers en « imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas directement fournis »²¹⁵. L'œuvre littéraire repose ainsi sur un « univers troué », sur des « espaces vierges du récit »²¹⁶. Pour Pierre Bayard, chaque

²¹⁰ *Ibid.*, p.124.

²¹¹ *Ibid.*, p.141.

²¹² *Ibid.*, p.147.

²¹³ *Ibid.*, p.167.

²¹⁴ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 [1998], p.137.

²¹⁵ *Ibid.*, p.138

²¹⁶ Bayard, Pierre, *L'affaire du chien des Baskerville*, Paris : Editions de Minuit, 2010 (2008), p. 75

lecteur achève donc l'œuvre et chaque lecture l'achève d'une manière différente. Un « monde intermédiaire »²¹⁷ s'ouvre, c'est-à-dire « un monde autre, dans un espace aux lois propres, plus mobile et plus personnel que le texte lui-même, mais indispensable pour [que le texte] accède, dans la série illimitée de ses rencontres avec le lecteur, à une cohérence minimale »²¹⁸. Cet autre monde « demeure en fait présent, voire prégnant, autour de toute œuvre littéraire, même quand nous nous interdisons consciemment d'en explorer les territoires »²¹⁹, ajoute-t-il. C'est sur ce principe que le chercheur fonde sa critique policière de la littérature qui invite le lecteur à une immersion fictionnelle intellectuelle, sur laquelle nous reviendrons plus tard.

2. La fiction comme « culture de simulation »

Développant la réflexion de Kendall Walton, George Currie²²⁰ considère que les fictions sont des déclencheurs d'imagination à la manière d'accessoires, qu'il nomme *props*, utilisés dans les jeux de faire-semblant. La lecture ne plonge pas le lecteur dans une illusion, selon lui, mais l'amène à imaginer la réalité de l'œuvre : Jérôme Pelletier, qui en propose une relecture, définit alors la fiction comme une « culture de la simulation »²²¹, c'est-à-dire comme « une exploitation, parfois très raffinée et complexe, à des fins ludiques ou artistiques de capacités de simulation plus ou moins primitives »²²². En effet, en analysant les effets de la fiction sur le lecteur, George Currie explique qu'elle engage « des états mentaux qui sont des répliques de croyances et de désirs, voire des répliques d'émotions réelles »²²³. Il distingue alors les simulations personnelles d'une part et les simulations impersonnelles d'autre part. Les premières sont déclenchées dans trois situations différentes de simulation de la part du lecteur :

- il peut ainsi adopter la position de quelqu'un apprenant les faits décrits dans le récit à partir d'une source réelle ;
- il peut simuler les états mentaux d'un ou plusieurs personnage(s) du récit ;
- il peut simuler être à la place de l'auteur du récit.

Cependant, George Currie considère, *a contrario* de Kendall Walton, que les simulations personnelles ne sont que secondaires. Tout ce qui renvoie à l'imagination du contenu fictionnel de l'histoire relève

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 [1998], p.139.

²¹⁹ *Ibid.*, p.140.

²²⁰ Currie, George, *Image and Mind – Film, Philosophy and Cognitive Science*, Cambridge : Cambridge University Press, 1995.

²²¹ Le terme « simulation » est de Jérôme Pelletier qui remplace celui d' « imagination » proposée par George Currie.

Pelletier, Jérôme, « La fiction comme culture de la simulation », *Poétique*, 2008, pp. 131-146.

²²² *Ibid.*

²²³ *Ibid.*

de la simulation non personnelle qui consiste, selon les mots de Jérôme Pelletier, « à insérer tel ou tel contenu propositionnel du récit dans des mécanismes psychologiques appropriés (croyances, désirs) fonctionnant 'off-line' »²²⁴. De cette réflexion, nous retenons que la lecture d'un texte de fiction provoque des simulations personnelles et impersonnelles chez le lecteur, le mettant dans un état particulier. C'est là le premier point d'une définition de cet état provoqué par la lecture que Jean-Marie Schaeffer²²⁵ a ensuite clarifiée.

3. Définition de l'immersion fictionnelle

Jean-Marie Schaeffer s'intéresse à la question de l'immersion fictionnelle. Il s'agit de l'état dans lequel le lecteur de fiction plonge. Tout d'abord, revenant sur la suspicion de la *mimesis* que nous évoquions précédemment à propos de Platon, il définit la fiction comme une « feintise ludique partagée » – le partage, soit la connaissance de la feintise, est, pour lui, la condition intrinsèque de sa réussite alors que « la feintise sérieuse ne réussit que si elle n'est pas partagée »²²⁶. Le chercheur, s'opposant alors à Platon, donne ses lettres de noblesse à la compétence réceptive d'une œuvre littéraire, l'immersion qui est au cœur du dispositif fictionnel. Il distingue alors plusieurs caractéristiques pour définir cet état particulier à « l'acte psychologique original appelé lecture »²²⁷, dans une approche phénoménologique :

- « L'immersion fictionnelle se caractérise par une inversion des relations hiérarchiques entre perception (et plus généralement attention) intramondaine et activité imaginative »²²⁸ : le lecteur de fiction oublie, à l'instar du narrateur de *Noé* de Giono, le monde qui l'entoure, même si son attention intramondaine n'a pas disparu pour autant.
- « L'attention scindée aboutit à la coexistence de deux mondes, celui de l'environnement réel et celui de l'univers imaginé »²²⁹ : ainsi Giono évoque la superposition de deux mondes, le monde inventé d'une part et le monde réel d'autre part. Jean-Marie Schaeffer précise cependant que l'immersion fictionnelle est d'autant plus forte que l'attention pour l'environnement perceptif réel est faible.
- « L'immersion fictionnelle est une activité homéostatique, c'est-à-dire qu'elle se régule elle-même à l'aide de boucles rétroactives »²³⁰.

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ Schaeffer, Jean-Marie, *op.cit.*, 2000.

²²⁶ *Ibid.*, p.148.

²²⁷ *Ibid.*, p.180.

²²⁸ *Ibid.*, p.180

²²⁹ *Ibid.*, p.182.

²³⁰ *Ibid.*, p.184.

- « Les représentations vécues en état d’immersion fictionnelle sont en général saturées d’un point de vue affectif »²³¹. Jean-Marie Schaeffer précise que, si le processus d’immersion fictionnel est soumis à un intérêt pour les personnages, la réaction affective ne se limite pas pour autant à eux seuls. Il pointe alors « l’irréductibilité de la notion d’immersion à celle de l’identification psychologique »²³², sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Dans l’immersion fictionnelle coexistent donc le monde réel du lecteur et celui de la fiction. Elle est une activité dynamique saturée d’émotions associée à une activité du lecteur saturée d’affectivité permettant de vivre *off-line* des simulations. Elle est, selon le chercheur, le support du plaisir de la lecture et le seul moyen de s’approprier personnellement une œuvre de fiction.

4. Les vecteurs d’immersion fictionnelle

Le second point majeur, pour nous, de l’ouvrage de Jean-Marie Schaeffer est la réflexion portée sur les vecteurs d’immersion, définis comme des clefs d’accès nous permettant de « rentrer dans [l’] univers [fictionnel] »²³³, et les postures d’immersion qui sont « les perspectives, les scènes d’immersion que nous assignent les vecteurs »²³⁴. Ainsi, le chercheur distingue-t-il sept dispositifs différents associant un vecteur d’immersion à chaque posture immersive :

- l’intériorité subjective qui est une « feintise d’actes mentaux » comme le monologue de Molly dans *Ulysse* de Joyce ;
- la feintise illocutoire ou la feintise d’actes de langage : on accède à l’univers fictionnel à travers le narrateur lui-même ;
- la substitution d’identité narrative où le narrateur relève lui-même de la feintise ;
- la simulation de représentations mimétiques homologues qui relève de l’immersion perceptive, par laquelle on traite une représentation visuelle fictionnelle comme si elle était une représentation visuelle homologue ;
- la simulation de mimèmes quasi perceptifs qui s’appuie sur une image mobile (et non fixe comme dans le cas du précédent dispositif) ;
- la simulation d’évènements intramondains : ce dispositif « investit donc un espace réel qu’il peuple de personnes physiques réelles »²³⁵, mais en le dotant lui et les personnes réelles d’une fonction mimétique » (c’est notamment le cas de la représentation théâtrale) ;

²³¹ *Ibid.*, p.185.

²³² *Ibid.*, p.188.

²³³ *Ibid.*, p.244.

²³⁴ *Ibid.*, p.244.

²³⁵ *Ibid.*, p.249.

- la substitution d'identité physique qui « implique à fois une identification personnifiante et une mimésis actantielle »²³⁶ et qui est associée à la posture des jeux fictionnels comme le jeu de rôle, pour ce qui nous concerne ici.

Ces différents vecteurs sont représentés dans le tableau récapitulatif ci-dessous, cependant, loin d'être exhaustif, il est à « consommer avec modération »²³⁷ comme le précise son auteur.

| | 1 ^{er} dispositif | 2 ^e dispositif | 3 ^e dispositif | 4 ^e dispositif | 5 ^e dispositif | 6 ^e dispositif | 7 ^e dispositif |
|---------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---|--|---------------------------|--|
| Vecteur d'immersion | Simulation d'actes mentaux verbaux | Simulation d'actes illocutoires | Substitution d'identité narrative | Simulation de représentations mimétiques homologues | Simulation de mimèmes quasi perceptifs | Simulation d'évènements | Substitution d'identité physique |
| Posture d'immersion | Intériorité subjective verbale | Narration naturelle | Narration naturelle | Perception visuelle | Expérience pluriperceptive | Position d'observateur | Identification allo-subjective actantielle |

FIGURE 6 TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS FICTIONNELS PROPOSÉS PAR JEAN-MARIE SCHAEFFER²³⁸.

Bilan

De ces réflexions sur l'immersion fictionnelle au cœur du plaisir de la lecture, nous retenons plusieurs éléments qui viendront nourrir notre réflexion didactique sur le jeu de rôle :

- L'immersion fictionnelle peut être assimilée à un voyage particulier effectué par le lecteur dans un univers saillant proposé par l'œuvre littéraire, ce qui provoque curiosité et désir.
- Activité du lecteur saturée d'affectivité, l'immersion fictionnelle suppose la coexistence du monde réel du lecteur et de celui de la fiction.
- Dans une approche narratologique, Jean-Marie Schaeffer souligne que l'immersion fictionnelle repose sur des vecteurs particuliers.

III. La relation entre le personnage et le lecteur

Jean-Marie Schaeffer nous met en garde, comme nous l'observions précédemment, dans son ouvrage. En effet, il rappelle que l'immersion fictionnelle ne peut se simplifier à la seule notion d'identification. Cependant si elle « ne passe pas nécessairement par un processus d'identification avec les personnages »²³⁹, l'immersion psychologique est toutefois un opérateur d'immersion important. Aussi, dans ce présent chapitre, nous souhaitons étudier, dans une perspective phénoménologique de la lecture, la relation entre le personnage et le lecteur, à travers l'approche fictionnelle et celle de la psychocognition, à la suite de Michel Picard²⁴⁰.

²³⁶ *Ibid.*, p.253.

²³⁷ *Ibid.*, p.255.

²³⁸ *Ibid.*, p.255.

²³⁹ *Ibid.*, p.196.

²⁴⁰ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986.

1. Le personnage : tentative de définition

Le personnage est, lui-aussi, un objet complexe au cœur des études littéraires qui a été défini à travers trois approches principales : l'approche narratologique, l'approche fictionnelle et l'approche de la psycho-cognition. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'écarter l'approche narratologique du personnage représentée par Algirdas Julien Greimas, Philippe Hamon et Gérard Genette afin de nous concentrer sur l'approche fictionnelle, dans la continuité de nos précédentes réflexions, et sur l'approche psychanalytique.

1.1. L'approche fictionnelle

Dans l'approche fictionnelle, deux axes de réflexion retiennent notre attention : le premier est la réflexion de Thomas Pavel qui naît principalement des idées ontologiques et le second, sémantique, est celui envisagé par Käte Hamburger et son héritière, Dorrit Cohn.

Pour Thomas Pavel, les personnages sont des « êtres de fiction » et le lecteur sait bien qu'ils « n'existent et n'ont jamais existé en dehors de ses pages »²⁴¹. De plus, le chercheur ajoute, à la suite de Terence Parsons²⁴² que nous avons évoqué plus haut, que les personnages de fiction peuvent être ou bien des *autochtones* du texte – soit des créations des auteurs –, ou bien des *immigrants* qui viennent ou du monde réel ou d'autres œuvres – Thomas Pavel donne alors l'exemple d'Iphigénie dans la tragédie de Racine – ou bien des *substituts*. La distinction entre les immigrants et les substituts est fragile : les premiers « élisent domicile dans les romans y apportant leur vraie personnalité »²⁴³ comme Napoléon dans *La Femme de trente ans* de Balzac tandis que les seconds « ne sont que des mannequins portant des masques manipulés et interprétés par l'écrivain »²⁴⁴ comme la reine Margot dans le roman éponyme de Dumas.

Pour Käte Hamburger, dont nous avons évoqué les travaux précédemment²⁴⁵, la fiction permet de représenter la vie intérieure des personnages :

En art, l'apparence de la vie n'est pas produite autrement que par le personnage en tant qu'il vit, pense, sent et parle, en tant qu'il est un Je. Les figures des personnages et des romans sont des personnages fictifs parce qu'ils sont comme des Je, comme des sujets fictifs. De tous les matériaux de l'art, seule la langue est capable de reproduire l'apparence de la vie, c'est-à-dire de personnages qui vivent, sentent, parlent et se taisent.²⁴⁶

²⁴¹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.23.

²⁴² Parsons, Terence, *op. cit.*, 1980.

²⁴³ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.53.

²⁴⁴ *Ibid.*, p.53.

²⁴⁵ Hamburger, Käte, *op. cit.*, 1986, p.72.

²⁴⁶ *Ibid.*, p.72.

Ainsi, la fiction reproduit une « apparence de vie, c'est-à-dire de personnages qui vivent, sentent, parlent et se taisent »²⁴⁷. Pour démontrer ce point, elle analyse, dans une approche linguistique, particulièrement les verbes de sentiment, les références spatiales et temporelles ainsi que les monologues. Cette approche est développée par Dorrit Cohn²⁴⁸, qui déploie la notion de psychologie imaginaire en étudiant les récits à la troisième personne. Cette dernière distingue alors le psycho-récit dans lequel un narrateur externe prend entièrement en charge les pensées d'un personnage du monologue rapporté ou intérieur dans lequel le personnage s'exprime à la première personne et du monologue narrativisé, son équivalent à la troisième personne. Elle considère que seul le psycho-récit peut exposer l'inconscient d'un personnage. En effet, à la première personne, le personnage n'exprime que ce dont il peut avoir conscience alors que le texte à la troisième personne permet de deviner toute son intériorité, en donnant à lire au lecteur, entre les lignes, également son inconscient.

De ces deux études, nous retenons que le texte de fiction permet d'accéder aux pensées des personnages – même si cela est aussi le cas de récits factuels comme le souligne Jean-Marie Schaeffer²⁴⁹ et que selon l'énonciation adoptée, le lecteur atteint une connaissance plus ou moins grande du personnage.

1.2. L'approche psychanalytique

Les travaux de Vincent Jouve²⁵⁰, inspirés par ceux de Michel Picard²⁵¹, proposent une approche psychanalytique du personnage littéraire.

1.2.1. Le modèle de réception de Vincent Jouve

Dans *L'effet-personnage dans le roman*, Vincent Jouve étudie la réception des personnages par le lecteur en posant la question de l'identification et de la subjectivité puisque les premiers ne prennent vie que dans l'imagination de ce dernier. Chacune des trois instances lectrices de son modèle, inspiré de Michel Picard²⁵², reçoit le personnage d'une manière différente :

- pour le *lectant*, le personnage n'est qu'un pion ;
- pour le *lu*, il est un prétexte fantasmatique ;
- le *lisant* le considère non comme un personnage mais comme une personne réelle.

²⁴⁷ *Ibid.*, p.72.

²⁴⁸ Cohn, Dorrit, *La transparence intérieure*, Paris : Seuil, 1981.

²⁴⁹ Schaeffer, Jean-Michel, *op. cit.*, 2000.

²⁵⁰ Jouve, Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001 (1992).

²⁵¹ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.11.

²⁵² Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.11.

L'illusion référentielle provoquée par le personnage est donc associée à l'instance lectorale du *lisant* et c'est cette considération du personnage comme une personne qui provoque une identification. La crédulité du lecteur, sur laquelle le *lectant* veille et qui est fragile, permet donc l'illusion référentielle. Selon le chercheur, elle trouve son origine à travers deux éléments : l'enfance, ce temps où l'imaginaire règne – « sitôt qu'on ouvre un roman, c'est l'enfant qui renaît en nous »²⁵³ – et le rêve puisqu'il considère que la lecture place le lecteur dans une « hallucination paradoxale »²⁵⁴. Cette réflexion sur l'imaginaire de l'enfance nous intéresse particulièrement puisqu'elle renvoie également à la sphère du jeu. Vincent Jouve identifie alors trois codes particuliers pour penser l'effet-personne : le code narratif, le code affectif et le code culturel. Tout d'abord, dans le cadre du premier, le lecteur s'identifie au narrateur. Le principe du code affectif est de « jouer sur un sentiment de sympathie pour les personnages »²⁵⁵ : le lecteur éprouve des émotions envers le personnage fictif. Enfin le code culturel l'amène à valoriser ou dévaloriser les personnages en fonction de sa propre axiologie.

1.2.2. L'illusion référentielle

L'implication apparaît comme fondamentale, selon Vincent Jouve, car elle est au cœur des expériences du lecteur. « L'interaction texte/ lecteur (...) s'organise essentiellement autour des personnages »²⁵⁶, écrit-il : ainsi la prééminence de l'effet-personnage dans le plaisir de lire ne fait-elle aucun doute. Il dépasse l'acte de lecture lui-même puisque « la relation aux personnages a des prolongements dans l'univers quotidien »²⁵⁷ en influant sur le vécu et sur la construction du lecteur.

Ainsi, le personnage est-il défini « comme un *autre vivant* susceptible de maints investissements »²⁵⁸. En effet, la lecture fictionnelle – romanesque dans les travaux de Vincent Jouve – provoque une « illusion de vie »²⁵⁹ qui repose sur trois éléments précis :

- « l'onomastique et ses connotations référentielles »²⁶⁰ : en effet, en s'appuyant sur les travaux de Ian Watt²⁶¹, Vincent Jouve souligne que l'effet de vie naît tout d'abord du recours au nom propre pour créer une illusion référentielle ;

²⁵³ Jouve, Vincent, *op.cit.*, p.65.

²⁵⁴ *Ibid.*, p.88.

²⁵⁵ *Ibid.*, p.132.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 195.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 199.

²⁵⁸ *Ibid.*, p.108.

²⁵⁹ *Ibid.*, p.109.

²⁶⁰ *Ibid.*, p.110.

²⁶¹ Watt, Ian, « Réalisme et forme romanesque » dans Barthes, Roland *et alii.*, *Littérature et réalité*, Paris : Points, 2015 (rééd.)

- le « lexique modal et [la] logique narrative »²⁶² : sur ce point, le chercheur rejoint l'approche fictionnelle initiée par Käthe Hamburger et Dorrit Cohn en considérant que l'illusion référentielle apparaît lorsque le personnage est doté d'une « richesse psychique », c'est-à-dire que l'on accède à « ses pensées, sentiments, passions, angoisses ou désirs »²⁶³ et ajoute que plus le texte éclaire l'intériorité plus le personnage paraît vivant ;
- « les structures de suspense et l'illusion d'autonomie »²⁶⁴ : le personnage est incomplet tant que le texte n'est pas achevé et cette « imprévisibilité relative l'accrédite comme 'vivant' »²⁶⁵. Il donne une illusion d'autonomie dans la mesure où il ne semble qu'observé par l'auteur et non créé par lui.

1.2.3. L'incomplétude du personnage

Le personnage résulte d'une reconstruction imaginaire du lecteur. En effet, avant que le *lisant* ne le considère comme une personne, il n'est déterminé que par une succession de mots qui sont alors investis subjectivement par le lecteur, qui, par son imaginaire, les reconstruit pour créer une « image-personnage » qui reste « fonctionnelle et peu concrétisée »²⁶⁶. Plus le personnage est indéterminé, plus la subjectivité du lecteur a un plus grand espace créatif. A ce propos, Vincent Jouve note que le « je » est le personnage littéraire le moins déterminé qui soit et « pour cette raison, il est le support privilégié de l'identification »²⁶⁷. Le chercheur souligne le rôle primordial de la subjectivité du lecteur si bien qu'il parle même de « 'présence' du personnage à l'intérieur du lecteur »²⁶⁸ par le biais d'une « représentation imaginaire »²⁶⁹ et l'évoque pour expliquer la déception fréquemment éprouvée par un lecteur lorsqu'il découvre l'adaptation cinématographique d'un livre lu et apprécié.

*

* *

De ces deux approches, nous retenons l'idée forte et commune que le personnage paraît comme vivant. Il est perçu comme un autre qui a une apparence de réalité dans un principe d'illusion référentielle. L'incomplétude du personnage permet au lecteur de déployer sa subjectivité : ainsi un personnage à la première personne semble favoriser un plus grand investissement du lecteur.

²⁶² Jouve, Vincent, *op. cit.*, 2001 (1992), p.111.

²⁶³ *Ibid.*, p.111.

²⁶⁴ *Ibid.*, p.115.

²⁶⁵ *Ibid.*, p.116.

²⁶⁶ *Ibid.*, p.45.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 52.

²⁶⁸ *Ibid.*, p.42.

²⁶⁹ *Ibid.*, pp.43-44.

2. L'identification psychologique

Véronique Larrivé, dans ses travaux de doctorat²⁷⁰, souligne l'ambiguïté du mot « identification » puisqu'il renvoie à la fois à l'action « identifier » mais aussi à l'état résultant de cette opération. Elle s'appuie alors sur une distinction réalisée par Bertrand Vouilloux en 2013 entre deux constructions syntaxiques : « identification de » et « identification à ».

La première, l'« identification de », a pour objet quelqu'un ou quelque chose, un individu X, à qui l'on attribue une identité Y, classifiante ou descriptive²⁷¹. (...) La seconde identification est « l'identification à » qui est une identification subjective opérant uniquement par rapport à une identité humaine ou anthropomorphe.²⁷²

A partir de cette remarque, la chercheuse construit alors l'hypothèse que la littérature et la réalité fonctionnent de la même manière en ce qui concerne l'identification. Cela relève de deux mécanismes consécutifs :

dans un premier temps, par un processus d'« identification de », le lecteur identifie le personnage comme étant doté de telles ou telles caractéristiques et lui attribue donc une « identité » et, dans un second temps, éventuellement, en fonction de l'identité qu'il a attribuée au personnage, quand le processus d'« identification à » fonctionne, le lecteur s'identifie à lui.²⁷³

La première identification relève d'un processus cognitif ; la seconde identification est associative selon la terminologie de Hans-Robert Jauss²⁷⁴ : elle permet au lecteur d'entrer « dans un rôle et [d'éprouver] le plaisir de vivre des aventures par procuration »²⁷⁵. Il s'agit de la même identification associative que celle caractéristique du jeu de rôle selon Olivier Caïra²⁷⁶, comme nous avons pu le voir précédemment.

2.1. « Identification de » et identité du personnage

A la suite d'Umberto Eco, qui analysait, en 1993, le héros Superman qui « incarne le lecteur moyen type, bourré de complexes et méprisé de ses semblables »²⁷⁷, Ingrid Bertrand²⁷⁸ suppose qu'il y a un lien fort entre « similarité » et « identification » : dans un article sur le succès de la saga *Harry Potter*

²⁷⁰ Larrivé, Véronique, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*, Université Michel de Montaigne- Bordeaux III, doctorat 2014, p.103.

²⁷¹ *Ibid.*, p.106.

²⁷² *Ibid.*, pp. 10-107.

²⁷³ *Ibid.*, p. 107.

²⁷⁴ Jauss, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, 1972.

²⁷⁵ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014, p. 108.

²⁷⁶ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007.

²⁷⁷ Eco, Umberto, *De Superman au Surhomme*, Paris : Grasset, 1993, p. 114.

²⁷⁸ Bertrand, Ingrid, *Du personnage de conte de fées au héros du monomythe : les nombreuses facettes de Harry Potter*. Dans Déom, Laurent, Tilleuil, Jean-Louis, *Le héros dans les productions littéraires pour la jeunesse (Structures et pouvoirs des imaginaires)*, Paris : L'harmattan, 2010.

de J.K.K Rowling, elle souligne que la similarité entre le héros et les jeunes lecteurs favorise l'identification. Cependant, à la suite de Véronique Larrivé, il nous semble important de questionner plus précisément le mécanisme de l'identification : en effet, il y a fort à parier (voire à espérer) qu'un jeune lycéen ait peu de point commun avec Néron. Or, nous souhaitons amener des élèves lecteurs à s'identifier à un personnage issu d'un univers qui leur est complètement étranger. A ce titre, Bertrand Gervais²⁷⁹ montre que l'identification ne s'opère pas nécessairement sur des ressemblances physiques et sociales entre le personnage et le lecteur mais sur des ressemblances en tant qu'être agissant.

2.2. L'identification et l'empathie fictionnelle

En s'identifiant au personnage, le lecteur a donc l'impression de vivre lui-même les événements de l'histoire, en éprouvant des émotions fortes. Dans une perspective psychanalytique, cette réflexion a particulièrement été développée, à la suite de Sigmund Freud, par Michel Picard qui s'appuie alors particulièrement sur le *lu* et voit dans la lecture un espace d'actualisation des fantasmes. Dans sa réflexion sur la fiction comme une « culture de la simulation », George Currie associe le phénomène traditionnellement appelé « identification » à une simulation personnelle envers un personnage :

Ce qui est si souvent appelé l'identification du public avec un personnage est mieux décrit en termes de simulation mentale de la situation d'un personnage par le public.²⁸⁰

Cet exercice de simulation invite le lecteur à « se mettre dans la peau » du personnage et à développer ainsi une certaine empathie.

Véronique Larrivé s'intéresse particulièrement à ce phénomène d'empathie, traduction de l'allemand *Einführung*. Elle est définie par les mots de Gerland Jorland : « l'empathie est une disposition psychique à se mettre à la place d'autrui »²⁸¹. Il s'agit là de la capacité à ressentir de l'intérieur les pensées et émotions de l'autre. La chercheuse distingue avec précision l'empathie émotionnelle, qui consiste à comprendre l'autre à partir de soi²⁸², d'une part et l'empathie cognitive, qui consiste à comprendre l'autre en adoptant son point de vue d'autre part. Ces deux empathies sont complémentaires : la première enclenche la seconde. A partir de cela, Véronique Larrivé propose la notion d'empathie fictionnelle pour désigner « le processus qui permet au lecteur de simuler en lui un personnage de l'histoire dans son contexte fictionnel, afin de comprendre ses pensées et de savoir ce qu'il ressent comme ce

²⁷⁹ Gervais, Bertrand, *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, Longueuil : Le Préambule, 1990.

²⁸⁰ Currie, George, « The Moral Psychology of Fiction », *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 73, N°2, 250-259, 1995, p.257. La traduction est celle proposée par Jérôme Pelletier (opus cité).

²⁸¹ Jorland, Gérard, Berthoz, Alain, *L'Empathie*, Paris : Éditions Odile Jacob, 2004, p.19.

²⁸² La chercheuse s'appuie sur l'apport des travaux en neuroscience et en particulier des « neurones-miroir », suite à leur découverte par le neurologue Giacomo Rizzolatti au début des années 90.

qu'il croit »²⁸³. Elle ajoute alors que « le lecteur expérimente *off-line* la situation vécue par le personnage pour deviner son état mental » et, pour ce faire, il utilise « son propre corps comme simulateur et [active] ses répertoires moteur, émotionnel et encyclopédique personnels »²⁸⁴. Nous retiendrons ce terme d'empathie fictionnelle comme une caractéristique de l'identification.

2.3. Le cas particulier de l'identification refusée

Dans certains cas, l'identification est refusée : en effet, le lecteur est confronté à un personnage radicalement différent de lui. Jean-Marie Schaeffer reprend, pour nommer ce phénomène, alors le terme de « désidentification » proposé par François Flahaut²⁸⁵. Hélène Crombet²⁸⁶ l'a analysé précisément en s'appuyant sur l'exemple du roman *Les bienveillantes* de Jonathan Littell, qui, rédigé à la première personne, plonge son lecteur, dans les pensées et l'intimité d'un personnage nazi. Elle montre alors que le lecteur, confronté à une identification forcée avec un personnage relevant de l'abject, vit une expérience de lecture singulière vertigineuse :

tel un pilier fondamental autour duquel s'articulent, vacillants, des moments d'indifférenciation et de différenciation, le personnage pourrait ainsi apparaître comme le substrat d'un processus d'autonomisation, en constituant un matériau d'élaboration de l'éthique du lecteur.²⁸⁷

Néanmoins, si l'identification est dérangeante, elle est intéressante. L'identification n'amène pas le lecteur à se conformer aux pensées du personnage et, loin d'être dangereuse, participe à la construction de son identité.

3. L'identification extrême : la substitution d'identité

Dans son essai *L'affaire du chien des Baskerville*, Pierre Bayard définit le personnage, face auquel le lecteur peut éprouver un « sentiment de réalité »²⁸⁸, comme un être autonome.

Ma conviction profonde est que les personnages littéraires bénéficient d'une certaine autonomie, à la fois à l'intérieur du monde où ils vivent et dans les circulations qu'ils effectuent entre ce monde et le nôtre. Ou si l'on préfère, que nous ne contrôlons pas complètement, et l'auteur pas plus que les autres lecteurs, leurs faits et gestes.²⁸⁹

Cette question, déjà évoquée par Vincent Jouve, amène Pierre Bayard à considérer que le personnage a une « propension à vivre une existence autonome, à mi-chemin du texte et de la subjectivité de celui

²⁸³ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014, p.239.

²⁸⁴ *Ibid.*, p.239.

²⁸⁵ Flahaut, François, *La méchanceté*, 1998, p.67.

²⁸⁶ Crombet, Hélène, « Questionner l'expérience duale de l'abject. Le personnage de fiction comme support d'autonomisation éthique du lecteur », dans Rouvière, Nicolas (dir) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018, pp. 81-91.

²⁸⁷ *Ibid.*, p.82.

²⁸⁸ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 (2010), p. 112.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 120.

qui le lit »²⁹⁰. Ce raisonnement est poussé encore plus loin par une « expérience de pensée »²⁹¹ singulière dans *Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?* : le chercheur se substitue au héros de Dumas et expérimente sa « personnalité potentielle », qu'il définit comme la « partie de [la] personnalité qui ne surgit et ne se développe que dans des circonstances exceptionnelles, même si nous pouvons en pressentir l'existence dans certaines situations de la vie quotidienne »²⁹².

Je serai le héros de ce livre, ou plutôt j'enverrai dans le passé un artefact de moi-même, que j'appelle un 'personnage-délégué'. Ce personnage sera chargé d'explorer ma personnalité potentielle.²⁹³

Le lecteur devient ainsi un substitut selon la notion proposée par Thomas Pavel et va modifier le personnage même si celui-ci « gardera l'essentiel de [ses] caractéristiques actuelles, à commencer par [son] nom et [son] prénom, sans lesquels [il] [aurait] le sentiment d'avoir perdu [son] identité »²⁹⁴, et ses dispositions intellectuelles et psychologiques.

Je placerai mes pas dans les siens pour voir et ressentir comment je me serais comporté si je m'étais, comme lui, trouvé confronté à des situations où j'aurais dû faire des choix décisifs.²⁹⁵

L'identification est ici poussée à son extrême, dans une substitution d'identité, évoquant le 7^{ème} dispositif proposé par Jean-Marie Schaeffer où le lecteur devient réellement un personnage de l'action. Cette réflexion nous intéresse particulièrement car elle amène le lecteur à devenir le personnage, pensant la lecture dans une perspective hautement ludique.

4. Le personnage au cœur du plaisir du lecteur

Les interactions avec les personnages ne se déroulent, toutefois, que dans la psychologie du lecteur puisque c'est par l'acte de lecture que le personnage prend vie alors que le lecteur est, en même temps, conscient de son inexistence. Cette contradiction a été bien représentée par Robert Louis Stevenson :

Les personnages ne sont que des pantins. Le poing osseux du marionnettiste les anime très visiblement, leurs ressorts n'ont rien de secret, leurs figures sont de bois, leurs ventres bourrés de son, et malgré cela nous partageons le cœur battant leurs aventures.²⁹⁶

Et pourtant, même si le lecteur est parfaitement conscient de l'inexistence du personnage, il n'en éprouve pas moins de puissants sentiments. Les émotions, alors ressenties, même si négatives, sont

²⁹⁰ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 [1998], pp 138-139.

²⁹¹ Bayard, Pierre, *Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?*, Paris : Edition de Minuit, 2015, p. 27.

²⁹² *Ibid.*, p. 24.

²⁹³ *Ibid.*, p. 33.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 33.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 33

²⁹⁶ Stevenson, Robert Louis, « À bâtons rompus sur le roman », *Essais sur l'art de la fiction*, Paris : Payot, 2007 (1882) p. 222.

au cœur du plaisir de la lecture. Ce paradoxe est particulièrement étudié par Jon–Arild Olsen²⁹⁷ : le chercheur souligne que, déjà chez Platon dans *La République* et chez Saint Augustin, le lecteur éprouve un grand plaisir face au malheur du personnage. Il parle alors de « paradoxe du plaisir tragique » pour le qualifier. Il explique alors, dépassant les réflexions de David Hume et Friedrich Schiller, que le lecteur éprouve « un plaisir *en dépit* »²⁹⁸ et que « les émotions pénibles (...) sont *l'objet même* de notre plaisir »²⁹⁹. Ce paradoxe trouve un éclairage particulier à l'aune de la réflexion sur la fiction que nous avons menée : en effet, le plaisir du lecteur face au personnage naît du jeu de faire-semblant théorisé par Kendall Walton. Cependant ce plaisir a parfois été associé à une certaine naïveté du lecteur, ainsi que Colin Radford et Michael Weston³⁰⁰ l'ont montré à propos des émotions ressenties à la lecture d'*Anna Karénine* qu'ils considèrent comme incongrues et dangereuses. Dans ses travaux de doctorat, Véronique Larrivé³⁰¹ souligne que cette posture, si elle peut prêter à sourire aujourd'hui, a cependant été très largement partagée dans les études littéraires du début du XX^e siècle et a influencé l'enseignement, discréditant l'illusion référentielle.

Les émotions, alors ressenties par le lecteur, relèvent de l'identification et jouent un rôle fondamental dans la fiction, selon Pierre Glaudes et Yves Reuter³⁰², puisqu'elles sont ce qui permet de « produire sur le lecteur un effet puissant » en le faisant participer « affectivement, comme si c'étaient les siennes, à des aventures où s'accomplit un désir inconscient, tout en le dispensant des efforts et des risques auxquels il serait confronté s'il devait lui-même le réaliser »³⁰³. Les auteurs soulignent alors que « cette épargne est au principe de la jouissance attachée à la lecture »³⁰⁴. Cette dimension plaisante nous intéresse particulièrement dans notre perspective d'amener des élèves à lire une œuvre et semble alors similaire à celle mise en place dans un jeu de simulation comme le jeu de rôle. Aussi, nous souhaitons nous pencher un peu plus précisément sur ce point.

Bilan

Le processus d'identification du personnage est une piste pour penser l'immersion fictionnelle – même si, comme nous l'avons vu, il y a d'autres entrées pour penser cet état immersif propre à la lecture d'un texte fictionnel. De ces réflexions, nous retenons plusieurs points :

²⁹⁷ Olsen, Jon-Arild. « « En cette affliction consiste son plaisir ». Sur le paradoxe du plaisir tragique », *Poétique*, 2004, pp. 3-17. [Récupéré sur le site : <https://www.cairn.info/revue-poetique-2004-1-page-3.htm>].

²⁹⁸ *Ibid.*

²⁹⁹ *Ibid.*

³⁰⁰ Radford, Colin, Weston Michael, « How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karerina ? », *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 1975, pp.67-93.

³⁰¹ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014, p.97.

³⁰² Glaudes, Pierre, Reuter, Yves, *Le personnage*, Paris : PUF, 1998, p.84.

³⁰³ *Ibid.*, p.84.

³⁰⁴ *Ibid.* p.84.

- Le personnage se prête au processus d'identification dans la mesure où il résulte d'une construction imaginaire du lecteur ; le *lectant* l'instaure comme une personne. Ce phénomène naît d'une illusion référentielle programmée par le texte.
- Il n'est pas nécessaire de ressembler (au sens d'avoir des similarités) au personnage pour s'identifier à lui, mais il faut s'y reconnaître comme « être agissant » pour que le processus d'identification soit favorisé.
- L'identification se fait en deux mouvements, selon Véronique Larrivé³⁰⁵ : le premier est un processus cognitif qui vise à « identifier » le personnage ; le second est une identification associative selon la terminologie de Hans Robert Jauss. Or nous avons pu observer en étudiant le jeu de rôle et particulièrement le travail d'Olivier Caïra que celui-ci mettait en place également un processus cognitif (« *background* »³⁰⁶) et une identification associative (« *role-playing* »³⁰⁷). Ces deux visions issues de deux domaines réflexifs différents, convergent donc.
- L'identification relève de l'immersion fictionnelle et amène le lecteur à éprouver par simulation une empathie désignée comme une « empathie fictionnelle » par Véronique Larrivé³⁰⁸.

De nombreux auteurs soulignent à quel point la relation entretenue par le lecteur avec le personnage est au cœur d'un plaisir de la lecture : ce point nous intéresse particulièrement car il nous paraît une piste pour motiver la lecture d'une œuvre patrimoniale complexe chez des lycéens.

IV. Le cas particulier du théâtre : fiction, immersion fictionnelle et personnage

Les différents travaux que nous avons mentionnés dans ce chapitre évoquent assez peu le genre théâtral – écarté, par exemple, des travaux de Käte Hamburger et de Vincent Jouve. En effet, le théâtre est considéré comme « un art à deux temps » pour reprendre le titre de l'essai d'Henri Gouhier³⁰⁹, associant à la fois la représentation que l'on observe et le texte que l'on lit. Cette particularité fait l'objet d'affrontement théorique entre le Cercle de Prague et ses successeurs et les théoriciens classiques du théâtre à la suite de D'Aubignac. Les premiers considèrent que l'œuvre dramatique n'existe que par sa représentation : Anne Ubersfeld³¹⁰ estime d'ailleurs que le théâtre ne doit pas être lu, que sa lecture est inférieure au spectacle dans la mesure où le texte est un objet incomplet. Les seconds, au contraire,

³⁰⁵ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014, p. 107.

³⁰⁶ *Ibid.*, p.63.

³⁰⁷ *Ibid.*, p.63.

³⁰⁸ *Ibid.*

³⁰⁹ Gouhier, Henri, *Le théâtre et les arts à deux temps*, Paris : Flammarion, 1989.

³¹⁰ Ubersfeld, Anne, *Lire le théâtre*, Paris : Éditions sociales, 1977.

parlent de « poème dramatique »³¹¹ conférant ainsi toute son importance au texte. Rejoignant la position de Jean-Marie Schaeffer, nous considérons que « la fiction dramatique peut exister à la fois comme dispositif fictionnel textuel et comme dispositif théâtral, et chacune de ces formes est un état qui se suffit à lui-même »³¹². Néanmoins, même si dans nos travaux, nous aborderons le théâtre comme dispositif fictionnel textuel, il est nécessaire de questionner également le dispositif théâtral puisque le nier reviendrait à ignorer une spécificité fondamentale du genre.

1. L'immersion fictionnelle face à la représentation théâtrale

Le principe du « faire-semblant » (*make believe*) de Kendall Walton³¹³ peut facilement s'appliquer au théâtre. D'ailleurs, dans une approche ludologique, Roger Caillois³¹⁴, l'associe à un jeu lié à la *mimicry*³¹⁵. Le lexique (on « joue » une pièce, le « jeu » du comédien...) renforce également cette idée. La scène est le lieu du « faire comme si », « du semblant », de l'illusion. A l'image de l'enfant qui joue avec un bâton qu'il chevauche figurant un cheval, évoqué par Ernst Gombrich dans *Méditation sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art*³¹⁶ qui inspire Kendall Walton, l'illusion naît du verbe du comédien, ce que Christian Schiaretti identifie comme la « générosité théâtrale » à propos de son spectacle *La Jeanne de Delteil* :

Confiante en la force du verbe, il suffira à l'actrice de parler pour que la chose existe. Pleine de foi en son art, l'artiste, folle de liberté, baptise à qui mieux mieux : tire une table, grimpe dessus, et voilà le beau cheval offert par Charles VII ! Alignant scrupuleusement des pieds de projecteurs, c'est toute l'armée vivante dont elle prend le commandement qui surgit ! Joie naïve. Cette générosité théâtrale parle à chacun. Elle entretient la force de l'illusion.³¹⁷

Le plateau est un lieu où se déploie donc la « force de l'illusion ». Le spectateur se prend alors au jeu de la fiction comme le souligne Thomas Pavel :

Les acteurs seront pris pour le roi Lear, Gloucester, Cornwall, Albany, Kent, Cordélia ; la scène sera prise à tour de rôle pour le palais de Lear, le château de Gloucester, le camp français à Douvres ; les répliques prononcées par les acteurs seront attribuées à Lear, Gloucester, etc.³¹⁸

³¹¹ D'Aubignac (Abbé), *La Pratique du théâtre*, 1657.

³¹² Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p.276.

³¹³ Walton, Kendall, *op. cit.*, 1990.

³¹⁴ Caillois, Roger, *op. cit.*, 1958.

³¹⁵ Nous renvoyons à la figure 4 en introduction.

³¹⁶ Gombrich, Ernst, *op. cit.*, 2003.

³¹⁷ Présentation du spectacle *La Jeanne de Delteil*, mise en scène de Christian Schiaretti avec Juliette Rizoud, Théâtre National Populaire de Villeurbanne, 2015 [Récupéré sur le site : <https://www.tnp-villeurbanne.com/manifestation/jeanne-delteil-avr-mai-14-15/>]

³¹⁸ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.96.

La posture du spectateur est comparée, par le chercheur, à celle du lecteur. L'immersion fictionnelle relève alors du sixième dispositif proposé par Jean-Marie Schaeffer, soit celui de la « simulation d'événements intramondains »³¹⁹ : les deux univers (réel et fictionnel) se superposent en occupant le même espace.

2. Le texte théâtral ou « poème dramatique »

La réflexion sur le théâtre se complique quand nous nous penchons sur sa lecture. En effet, la lecture d'un poème dramatique n'exclut pas pour autant la scène – c'est ce que nous verrons tout d'abord – et propose une immersion fictionnelle particulière, distincte de celle mise en place dans les textes narratifs – ce sera notre second point.

2.1. L'incomplétude du texte théâtral

Anick Brilliant-Annequin souligne que le texte de théâtre est un « genre qui ouvre (...) une grande ouverture et liberté interprétative »³²⁰ favorisant un meilleur déploiement de son imaginaire. En effet, par définition, le texte dramatique est tendu vers la scène et incomplet puisque son écriture exclut la narration et les descriptions. Rappelons alors que les théoriciens de la fiction considèrent que l'univers fictionnels est, par nature. De plus, si Vincent Jouve et Dorrit Cohn notent que le personnage qui s'exprime à la première personne est celui dont la vie intérieure est la moins précise et invite à un plus grand investissement du lecteur, alors le texte théâtral qui ne met en scène que des « je » présente des personnages particulièrement incomplets. Aussi, l'œuvre dramatique fictionnelle paraît encore plus incomplète que les autres textes narratifs.

En effet, l'univers fictionnel déployé par une pièce de théâtre est à la fois donné à voir et caché, sur la scène et dans le hors-scène ; il dépasse ainsi largement le monde restreint du plateau. Le hors-scène est raconté et oblige alors le spectateur à se le figurer, en écoutant attentivement les hypotyposes diverses par exemple. Il développe alors des simulations similaires à celles du lecteur de roman. Ainsi, le discours de Thérémène, relatant la mort terrible d'Hippolyte dans *Phèdre*, amène le spectateur, au même titre que Thésée, à simuler les événements. Pour Thomas Pavel, l'incomplétude d'un texte de théâtre peut également venir des règles du genre, citant alors la tragédie classique où « les nouvelles courent d'un camp à l'autre, répandues par un agent anonyme, habile, précis, impossible à identifier »³²¹.

³¹⁹ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000. p. 249.

³²⁰ Brilliant-Annequin, Anick, « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible ? », dans Rouxel, Anne, Langlade, Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 274.

Elle cite Michel Picard : Picard, Michel, *Lire le temps*, Paris : Editions de Minuit, 1989, p.133.

³²¹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.176.

2.2. Une lecture à deux régimes : lecture fictionnelle et lecture scénique

Face à l'incomplétude intrinsèque d'une pièce de théâtre, le lecteur déploie un imaginaire particulier pour se représenter le texte. Ainsi, la lecture d'un texte dramatique est-elle particulièrement complexe puisqu'elle nécessite des compétences particulières. En effet, le sujet-lecteur se doit d'avoir « une aptitude certaine à opérer des va-et-vient entre les discours verbaux et les discours para et non-verbaux, entre les figures de mots et les figures d'objet »³²². Anick Brillant-Annequin poursuit ainsi à propos du lecteur de théâtre :

Son imaginaire lui permet de transformer les fantasmatisations issues de la lecture visuelle en fantômes de représentation : les scènes imaginaires de la lecture suscitent et nourrissent un imaginaire de la scène qui peut être actualisé, ce qui demande alors de la part du lecteur une activité de distanciation créatrice.³²³

Jean de Guardia et Marie Parmentier pensent alors la lecture singulière d'une pièce de théâtre comme une « pratique à part entière »³²⁴ :

Sa spécificité est de se mouvoir dans un étrange entre-deux, entre deux degrés de représentation mentale : représentation au premier degré (d'une fiction), représentation au second degré (d'une représentation physique d'une fiction).³²⁵

Ainsi, les chercheurs distinguent la « lecture fictionnelle » et la « lecture scénique ». Prenons un exemple à partir d'*Iphigénie* de Racine : dans le cadre de la première, je me représente Iphigénie, la princesse grecque et non la comédienne qui l'incarne ; dans le cadre d'une lecture scénique, je me représente, au contraire, la comédienne. Le personnage cède la place à la représentation mentale d'un acteur. Jean de Guardia et Marie Parmentier soulignent de fait que « la lecture scénique implique la lecture fictionnelle comme l'une de ses composantes »³²⁶. Cependant, pour développer une « lecture scénique », la seule « lecture fictionnelle » n'est pas suffisante : elle se construit à partir d'un « magasin à accessoires mental et [un] outillage scénographique mental » qui « sont purement d'expérience »³²⁷.

Ces deux régimes de lecture sont liés et se complètent : le lecteur de théâtre averti les pratique toutes deux en alternance. Ainsi, les chercheurs tendent à redonner à la lecture du théâtre ses lettres de noblesse et invitent à en questionner la spécificité.

³²² Brillant-Annequin, Anick, *op. cit.*, 2004, pp. 274.

³²³ *Ibid.*, p. 274.

³²⁴ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *Poétique*, 2009, p. 145.

³²⁵ *Ibid.*, p. 145.

³²⁶ *Ibid.*, p. 139.

³²⁷ *Ibid.*, p. 139.

2.3. L'immersion fictionnelle face au texte théâtral

En s'appuyant sur les théoriciens du théâtre classique français, Jean-Marie Schaeffer³²⁸ s'interroge sur l'immersion fictionnelle qui s'opère à la lecture du texte théâtral : pour lui, il s'agit donc d'une variante du sixième dispositif – la simulation d'évènements propre à la représentation théâtrale :

[Les lecteurs], sans rien voir, ont présentes à l'imagination par la force des vers, les personnes et les actions qui y sont introduites, comme si toutes les choses se faisaient véritablement de la même façon qu'elles sont écrites.³²⁹

Le chercheur s'interroge alors sur les didascalies. Si d'Aubignac considère qu'elles viennent interrompre la lecture et dissiper les images formées par l'esprit des lecteurs, Jean-Marie Schaeffer ne pense pas, quant à lui, qu'elles sont lues sur le mode de l'immersion narrative mais plutôt traitées à la manière de *fantasy negotiations*, soit comme des prescriptions permettant au lecteur de « construire la scène de son théâtre virtuel »³³⁰.

En effet, dès lors qu'une fiction narrative privilégie les dialogues sur les passages narratifs, la posture d'immersion de la narration naturelle a tendance à faire place à celle qui prévaut lors de la lecture d'une pièce de théâtre, c'est-à-dire que nous neutralisons provisoirement l'aspectualité narrative pour adopter la posture d'immersion qui correspond à celle de la fiction dramatique.³³¹

Par ces mots, on rejoint la réflexion, plus récente, de Jean de Guardia et Marie Parmentier que nous évoquions dans le paragraphe précédent : en effet, la lecture d'un texte de théâtre se fait sur un mode spécifique, conjuguant une lecture fictionnelle et une lecture scénique, et développe une immersion particulière.

*

*

*

Cette réflexion permet de souligner que la lecture d'un texte de théâtre repose aussi sur une immersion fictionnelle qui se met en place à travers le sixième dispositif, dans une variante virtuelle, selon la terminologie de Jean-Marie Schaeffer. La lecture d'un texte de théâtre est en effet particulière puisque l'on ne lit pas un texte de théâtre comme on lit un roman, dans une immersion narrative, mais dans une posture caractéristique au genre théâtral en déployant deux niveaux régimes de lecture : « la lecture fictionnelle » et la « lecture scénique ».

³²⁸ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000.

³²⁹ Abbé D'Aubignac cité par Jean-Marie Schaeffer : Schaeffer, Jean-Michel, *op. cit.*, 2000. p. 277.

³³⁰ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p. 278.

³³¹ *Ibid.*, pp. 278-279.

3. Le personnage théâtral

3.1. Le personnage au cœur des débats autour du genre théâtral : une définition problématique

S'il y a bien immersion fictionnelle à la lecture d'un texte de théâtre, elle repose également sur le personnage qui est, comme nous l'avons dit, particulièrement incomplet dans ce genre. Cependant, il a lors un statut particulier. Ainsi, Vincent Jouve l'évacue-t-il dès l'introduction de son ouvrage. En effet, le personnage théâtral cristallise le débat précédemment évoqué entre les scénocentristes et les technocentristes. Du côté de la sphère dramaturgique, le personnage est un « objet de soupçon sur les plateaux ou dans les écoles de théâtre car il véhicule avec lui des notions aujourd'hui dépassées comme 'se mettre dans la peau du personnage' »³³², rappelle Catherine Ailloud-Nicolas, héritière de la pensée d'Anne Ubersfeld. La chercheuse refuse alors la traditionnelle expression « incarner un personnage » :

Le personnage de théâtre n'existe pas en soi. Il n'est donc pas identifiable à la personne. Il n'a donc pas de sentiment. L'acteur s'empare des mots du texte et les fait siens. Il n'incarne pas le personnage. Il le construit.³³³

Ainsi, dans le cadre d'études théâtrales et dramaturgiques, Catherine Ailloud-Nicolas distingue le « personnage textuel » du « personnage scénique » qu'elle définit comme le « résultat de la rencontre provisoire entre un acteur, les mots d'un texte, un projet de metteur en scène, dans des conditions définies par le projet »³³⁴. Pour elle, ce « personnage textuel » est « dénué de tout sentiment, de toute psychologie » et n'est qu'« une somme d'énoncés qui s'intègrent à un ensemble conçu par un écrivain »³³⁵. Le théâtre est alors pensé comme un spectacle avant toute chose, dans lequel le personnage est un « fantôme provisoire que [le dramaturge] a créé et délibérément placé, en position d'attente, dans une zone intermédiaire »³³⁶ et qui ne devient une personne que par le comédien.

Cependant, comme le note Patrice Pavis, il existe « une différence radicale entre le texte dramatique lu et la représentation théâtrale perçue par le spectateur confronté à l'évènement scénique »³³⁷. Cette citation invite à penser différemment le statut du personnage théâtral sans pour autant l'associer au personnage romanesque – puisque comme nous l'avons vu à la suite de Jean-Marie Schaeffer qui le

³³² Ailloud-Nicolas, Catherine, « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *Le français aujourd'hui*, 2013, p. 45.

³³³ *Ibid.*, p. 45

³³⁴ *Ibid.*, p. 46

³³⁵ *Ibid.*, p. 46.

³³⁶ Abirached, Robert, *La Crise du personnage dans le théâtre moderne*, Paris : Gallimard, 1994, p.7. Il est cité par Catherine Ailloud-Nicolas :

Ailloud-Nicolas, Catherine, « Personnage ou 'personnagisation' : les contraintes textuelles et le personnage de théâtre », *Théâtre et didactique, Hommage à Anick Brillant-Annequin, Recherches et travaux*, Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3, p.108.

³³⁷ Pavis, Patrice, *Vers une théorie de la pratique théâtrale*, Villeneuve d'Asqu : Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 144.

souligne, le lecteur d'un texte théâtral ne plonge pas dans une immersion narrative mais demeure dans une immersion dramaturgique.

3.2. L'identification au personnage théâtral

C'est dans la perspective de Patrice Pavis que nous nous situons à présent. S'il l'on aborde le théâtre par le biais de lecture, alors des processus d'identification peuvent donc se mettre en place, à l'instar de la lecture de textes fictionnels narratifs.

En lisant le texte dramatique, le lecteur effectue, comme pour le roman, une construction mentale des personnages. Le lecteur reçoit, fictionnalise, prononce et joue intérieurement les paroles du personnage qu'il définit ainsi progressivement. Il attribue à chaque rôle (ensemble de répliques) un être parlant et agissant, un protagoniste qu'il situe dans l'espace et le temps, qu'il pare de tel attribut, de telle corporalité et présence.³³⁸

Dans ces propos, on reconnaît dans les attributions du lecteur les « représentations imaginaires », évoquées par Vincent Jouve³³⁹, qui nous invitent à interroger un possible effet-personnage à la lecture d'une œuvre théâtrale. L'incomplétude du personnage, intrinsèque à l'énonciation à la première personne que nous avons déjà soulignée, suppose qu'une pièce de théâtre propose plusieurs supports d'identification et que, comme un lecteur de roman, le lecteur de théâtre développe une « représentation imaginaire »³⁴⁰ qui peut ne pas correspondre à celle qu'il voit dans une représentation théâtrale, comme celle du lecteur de roman peut ne pas correspondre à son adaptation cinématographique. Ainsi, le lecteur de *Bérénice* de Racine peut-il être surpris, voire déçu face au personnage de Bérénice qui, claquant ses pieds chaussés de louboutins, écrit frénétiquement sur les murs et le sol « B + T = Cœur », dans la mise en scène de Laurent Brethome³⁴¹, ne correspond pas nécessairement à l'image littéraire qu'il s'était construite au cours de sa lecture³⁴².

Il semble donc possible de développer une identification, au cours de la lecture d'un texte théâtral.

3.3. L'immersion fictionnelle théâtrale questionnée à travers la substitution d'identité

La question de l'immersion fictionnelle dans le genre théâtral par rapport au personnage interroge Jean-Marie Schaeffer. Il envisage une variante du sixième dispositif, tout d'abord. Cependant quelques pages plus loin, il suppose également une variante du 7^{ème} dispositif qui invite donc le lecteur, virtuellement, à se substituer au personnage :

Lorsque je lis un texte dramatique, je ne suis pas obligé de construire l'univers dramatique sur le modèle d'une simulation d'évènements s'offrant à un observateur ; à la limite, je peux

³³⁸ *Ibid.*, p. 144

³³⁹ Jouve, Vincent, *op.cit.*, 2001 (1992).

³⁴⁰ *Ibid.*, pp.43-44

³⁴¹ *Bérénice*. Mise en scène de Laurent Brethome (2011). L'exemple est le nôtre.

³⁴² Il s'agit d'un exemple personnel.

aussi m'identifier en imagination au héros ou à l'héroïne, et réactiver l'univers à travers l'aspectualité de la substitution virtuelle d'identité physique.³⁴³

Cependant, le chercheur poursuit en précisant qu'il ne pense pas cette posture particulièrement répandue ni très satisfaisante si ce n'est pour l'acteur qui, texte à la main, apprend son rôle. En effet, elle est peu courante car elle modifie en profondeur le cheminement dans le texte :

Certes, dans la mesure où, contrairement à l'acteur réel, je ne peux pas compter sur la collaboration d'autres joueurs susceptibles d'interagir avec mon personnage, je dois, soit multiplier les substitutions virtuelles, soit, ce qui est plus économique, exclure les autres personnages de l'attitude d'immersion mimétique et traiter leurs paroles selon la modalité des *fantasy negotiations*. Ainsi, je peux m'identifier à Bérénice et construire l'univers fictionnel « à travers ses yeux », en interrompant mon processus d'immersion à chaque fois qu'un autre personnage intervient : 'Allons, Phénice./ Alors Titus dirait 'Ô ciel que vous êtes injuste'/ Retournez, retournez vers ce Sénat auguste', etc.³⁴⁴

Jean-Marie Schaeffer ajoute ainsi que le théâtre relève d'un jeu d'enfant – à la différence que les comédiens ne jouent pas gratuitement mais pour un public³⁴⁵.

A la lecture de sa réflexion, nous nous sommes demandé si, en modifiant la lecture même du texte théâtral et en associant le lecteur à un personnage, comme le comédien est associé à un personnage, alors une immersion fictionnelle ne pourrait pas se mettre en place. C'est cette piste que nous souhaitons explorer.

3.4. La lecture théâtrale : personnage scénique et personnage fictionnel

En identifiant deux régimes de lecture particuliers au genre théâtral, Jean de Guardia et Marie Parmentier³⁴⁶ s'appuient également sur le personnage, rejoignant la pensée de Jean-Marie Schaeffer. En effet, dans une « lecture fictionnelle », ils expliquent que le lecteur se figure le personnage, dans une approche très littéraire et que la « lecture scénique » permet au lecteur de se figurer un acteur qui joue le personnage.

Cette réflexion nous paraît particulièrement importante pour penser le statut du personnage au théâtre : la première réception, proche de l'effet-personne développée dans le roman, est tendue vers la scène dans un imaginaire qui repose sur le « magasin à accessoires mental et [l'] outillage scénographique mental »³⁴⁷ du lecteur.

³⁴³ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p. 280.

³⁴⁴ *Ibid.*, pp. 280-281.

³⁴⁵ *Ibid.*, pp. 280-281.

³⁴⁶ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009, p. 139.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 139.

*

* *

Le personnage de théâtre peut apparaître comme un objet complexe à définir si l'on se penche avec attention sur le débat qui oppose les scénocentristes et les technocentristes. Néanmoins, l'approche du personnage théâtral par le prisme de la phénoménologie de la lecture, à la suite des travaux de Jean de Guardia et Marie Parmentier³⁴⁸, semble ouvrir une voie pour dépasser ce problème.

Bilan

Le théâtre est un genre littéraire particulier dans la mesure où il se définit également par sa représentation. Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons penser la lecture de l'œuvre racinienne aussi nous retenons essentiellement ce qui relève de la lecture du théâtre :

- On ne lit pas un texte de théâtre comme on lit un roman puisque l'immersion fictionnelle relève d'une variante virtuelle du sixième dispositif, caractéristique de la représentation théâtrale cependant la lecture d'un texte permet de déployer un « imaginaire de la scène »³⁴⁹ et appelle à une grande implication du lecteur pour compléter le texte.
- La lecture du théâtre se fait alors selon deux régimes selon Jean de Guardia et Marie Parmentier³⁵⁰: la « lecture fictionnelle » tout d'abord – proche de la lecture narrative – et « la lecture scénique » qui invite le lecteur à imaginer au second degré, virtuellement, la représentation.
- Dans le cadre d'une « lecture fictionnelle », le personnage de théâtre peut faire l'objet d'identification à travers des simulations et permettre une empathie fictionnelle, comme le personnage de roman.
- Jean-Marie Schaeffer³⁵¹ souligne la complexité d'une immersion fictionnelle par la substitution d'identité car elle amènerait à modifier profondément le cheminement de la lecture d'une pièce de théâtre. Or le jeu de rôle relève, lui-aussi, du septième dispositif puisqu'il amène le joueur à se substituer (*a priori* virtuellement) au personnage.

Aussi, si nous souhaitons amener les élèves lecteurs à déployer un jeu de rôle à partir d'une tragédie de Racine en se substituant à son identité, il nous faut envisager une modification du cheminement de la lecture.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 139.

³⁴⁹ Brillant-Annequin, Anick, *op. cit.*, 2004, pp. 274.

³⁵⁰ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

³⁵¹ Schaeffer Jean-Michel, *op. cit.*, 2000.

V. La fiction à l'ère des profils sur les réseaux sociaux (Facebook)

Jean-Marie Schaeffer évoque un leurre littéraire qui a déjà fait couler beaucoup d'encre avant lui : l'œuvre de Wolfgang Hildesheimer *Sir Marbot. Eine Biographie*. Cette fausse autobiographie a été publiée en 1977 : elle a trompé la critique qui a cru lire, non pas une fiction, mais un texte documentaire. Pour le chercheur, ce leurre est né de « l'invisibilité du statut fictionnel de l'œuvre »³⁵². En effet, « le contexte auctorial, le paratexte, la 'mimesis formelle' (c'est-à-dire l'imitation énonciative du genre de la biographie) et la contamination de l'univers historique (référentiel) par l'univers fictionnel »³⁵³ ne permettaient pas aux lecteurs de comprendre qu'il s'agissait d'une fiction. Pour Jean-Marie Schaeffer, Hildesheimer a alors inventé la « biographie fictionnelle historisée »³⁵⁴ en introduisant ainsi « des éléments inventés (personnages et actions) dans un univers globalement référentiel »³⁵⁵. Cependant, quand il écrit, en citant Dorrit Cohn, que *Sir Marbot* « risque fort de rester à jamais l'unique exemplification du genre qu'il inaugure »³⁵⁶, il nous semble qu'il se trompe. En effet, l'émergence des réseaux sociaux a été accompagnée d'une nouvelle littérature numérique qui joue avec les codes de la feintise ludique partagée : c'est sur ce point que nous souhaitons esquisser une réflexion à présent.

Pour cela, nous nous pencherons tout d'abord sur l'écriture sur Facebook et ses caractéristiques pour voir ensuite comment la fiction vient envahir le monde réel (ou virtuel du moins) sur les réseaux sociaux. Nous nous demanderons si l'univers virtuel des réseaux sociaux ne serait pas un lieu de rencontre entre l'univers réel et l'univers fictionnel. Cette réflexion est cependant nouvelle puisque les réseaux sociaux sont, somme toute, assez récents, inexistants à l'époque de l'écriture de *Univers de la fiction* de Thomas Pavel et dans *Pourquoi la fiction ?* de Jean-Marie Schaeffer. En effet, le réseau social Facebook a été fondé en 2004 et n'a été ouvert à tous les utilisateurs du monde entier qu'à partir de 2006.

1. L'écriture sur Facebook

1.1. Le portrait sur Facebook : un genre biographique non fictif

Facebook, étymologiquement, signifie le « livre des visages » et fonctionne à la manière d'un annuaire. Le réseau social est, avant tout, un site de « mise en relation »³⁵⁷, rappelant le souvenir selon Adeline Wrona « des anciens 'livres de portraits' popularisés après 1860 par l'invention du portrait-carte »³⁵⁸. Ainsi, ce site regroupe des portraits de personnes réelles, qui prolongent les anciens portraits de

³⁵² Schaeffer Jean-Michel, *op. cit.*, 2000, p. 136.

³⁵³ *Ibid.*, pp. 136-137.

³⁵⁴ *Ibid.*, pp. 144.

³⁵⁵ *Ibid.*, pp. 141-142.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 144.

³⁵⁷ Wrona Adeline, *op. cit.*, 2012, p. 384.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 384.

presse, « répondant à la nécessité d’inventer des figurations des individus qui clarifient le lien, dans l’espace social, entre les sujets et les collectivités, entre le ‘nous’ et le ‘je’ »³⁵⁹. Pour la chercheuse, les portraits sur Facebook rejoignent ainsi le genre biographique, renouvelant et confirmant toutefois « l’intrication persistante de soi et d’autrui dans le geste portraitiste »³⁶⁰ même s’il est à noter que si « les pages Facebook constituent bien l’un des nouveaux avatars de ces usages socialisés du portrait », elles « visent moins à figurer les individus comme des entités de signification singulières, qu’à inventer les représentations des liens organisant les formes de la vie en société – vie vécue comme un ‘je’ et comme un ‘nous’ »³⁶¹, écrit-elle. En effet, les portraits individuels et autobiographiques – composés à la manière d’un « journal extime » selon l’expression de Michel Tournier³⁶² – « cache[nt] ou contient[nent] l’espace accueillant des portraits des proches, et c’est bien la somme des autres qui me constitue comme individu existant dans un réseau »³⁶³ : la chercheuse souligne ici que les individus les plus exposés personnellement sur Internet sont ceux qui participent le plus aux écritures collectives des réseaux sociaux. En effet, il y a une forte hybridation des images de soi et des images d’autrui sur ces sites ; les profils se prêtent, dans un mouvement permanent à des « lectures-écritures partagées »³⁶⁴.

L’écriture du portrait sur le réseau social Facebook obéit à une architecture textuelle définie par le site internet ; ainsi, l’écriture est chronologique sur le « mur » – seules les données récentes apparaissent sur l’écran et il faut *scroller*³⁶⁵ pour voir des données plus anciennes. Dans une comparaison originale entre l’œuvre de Richardson et Facebook, Maria Leone souligne plusieurs caractéristiques de l’écriture du portrait sur le réseau social : il se compose d’« images de soi (iconographiques et discursives) sélectionnées et mises en scène, [de] groupes d’« adeptes » et d’« amis », [de] signaux positifs ou non envoyés par le nombre de *like* »³⁶⁶.

Si Maria Leone est dans une perspective littéraire voyant en Richardson l’inventeur de Facebook et en Jean-Jacques Rousseau l’inventeur du *tweet*³⁶⁷, Adeline Wrona est, quant à elle, chercheuse en Sciences de l’Information et de la Communication. Elle n’envisage pas les réseaux sociaux par le prisme

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 371.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 372.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 387.

³⁶² Tournier, Michel, *Journal extime*, Paris : Gallimard, 2004 (2002).

³⁶³ Wrona Adeline, *op. cit.*, p. 372.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 385.

³⁶⁵ Ce verbe est un anglicisme informatique. Il s’agit de « faire défiler verticalement le contenu d’un document sur un écran d’ordinateur à l’aide de la molette de la souris ou sur un écran tactile à l’aide de son doigt. Le mot appartient à l’idiolecte des réseaux sociaux comme les mots « amis », « *like* », « mur », « post ».

³⁶⁶ Leone, Maria, « Rousseau : Jean-Jacques inventeur du *tweet* ? », *Recherches & Travaux* dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir.), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/943>].

³⁶⁷ Un *tweet* est un message court déposé sur le réseau social Twitter.

de la fiction. D'ailleurs, il est important de préciser que Facebook refuse toute fictionnelle : cela figure dans les conditions d'utilisation du réseau social puisqu'il est obligatoire d'utiliser son vrai nom et de fournir des « informations exactes ».

Lorsque les personnes répondent de leur avis et de leurs actions, notre communauté est plus sûre et plus responsable. Pour cette raison, vous devez :

- utiliser le même nom que celui que vous utilisez au quotidien ;
- fournir des informations exactes à propos de vous ;
- créer un seul compte (le vôtre) et utiliser votre journal à des fins personnelles ;
- ne pas partager votre mot de passe, autoriser d'autres personnes à accéder à votre compte Facebook, ni transférer votre compte à quiconque (sans notre autorisation).³⁶⁸

Ainsi, en théorie, l'usage de pseudonyme est interdit sur Facebook qui mène une chasse à l'anonymat ou pseudonymat³⁶⁹ ; *de facto*, les faux comptes n'ont pas leur place sur le réseau social, qui se veut l'interface numérique de la vie réelle, procédant à des vérifications d'identité³⁷⁰.

1.2. La « conversation écrite » : une poétique particulière

Les réseaux sociaux sont des espaces de clavardage³⁷¹ : ils ont une poétique qui leur est propre mêlant aux caractéristiques de l'écrit celles de l'oral. Ainsi, Marie Bernier parle-t-elle d'une « conversation écrite » qui mêle à la fois un « *écrit oralisé*, parce que se manifestent certaines caractéristiques de l'oral dans l'écrit, et [un] *oral scripturé* parce que le canal écrit exerce obligatoirement une influence sur l'oral »³⁷².

Cette « conversation écrite » doit pallier à l'absence physique du destinataire par le recours à des procédés paralinguistiques, comme les émoticônes, « destinées à traduire l'émotion contenue dans le message et à enrichir l'échange de façon ludique »³⁷³ traduisant la part non-verbale des échanges, selon Jacques Anis³⁷⁴, ou encore les *hashtags* (#) qui ont une fonction de partage et de « centralisation des contenus autour d'un même thème, d'un même mot-clef »³⁷⁵. Ainsi, selon Marie Bernier, le texte

³⁶⁸ Conditions d'utilisation de Facebook (version française) : <https://www.facebook.com/terms> (page consultée le 19 mai 2020).

³⁶⁹ Ce point est particulièrement polémique : en Allemagne, l'équivalent de la Commission nationale de l'informatique et des libertés a dénoncé à plusieurs reprises cette pratique.

³⁷⁰ A ce titre, le réseau social a racheté en janvier 2018 la start-up Confirm.io, spécialisée dans la vérification de pièces d'identités gouvernementales.

³⁷¹ Un clavardage est un lieu d'échange numérique.

³⁷² Bernier, Marie, « Quelques procédés discursifs d'intercompréhension dans des échanges interlingues en contexte de clavardage », *Revue des sciences de l'éducation*, 2011, p. 7-211 [Récupéré sur le site : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n1-rse01/1007664ar/>]

³⁷³ *Ibid.*

³⁷⁴ Anis, Jacques, « Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS », Actes des quatrièmes rencontres réseaux humains / réseaux technologiques, Poitiers, France : Université de Poitiers, 2002.

³⁷⁵ Coudret Sabine, Renard Pauline, « L'archivistique connectée », *La Gazette des archives*, dans Fleisch, Frédérique, Fried, Anita (dir.), *Voyages extraordinairement numériques : 10 ans d'archivage électronique, et demain?*, 2015, p.319.

conversationnel informatique se caractérise-il par « son oralité, son abréviation, son iconicité et sa néographie (utilisation de la ponctuation à d'autres fins que syntaxique) »³⁷⁶.

Tous ces éléments servent à donner l'illusion de la présence de l'autre : cette dimension nous intéresse particulièrement puisqu'elle vient créer une illusion référentielle.

2. L'émergence de la fiction à travers des profils fictifs

Sur Facebook, la fiction n'a donc *a priori* pas sa place, comme nous l'évoquions. Elle existe néanmoins sous deux formes particulières :

- la forme officielle, estampillée par l'entreprise : il s'agit de la création de pages nommées « chroniques » dont la fictionnalité est précisée en guise d'avertissement. Des auteurs, souvent jeunes, publient des histoires, de la manière que sur des sites d'autoédition comme *Wattpad* et échangent avec leurs lecteurs. Ainsi, le roman *Dans la peau d'un thug* de Nargesse Bibimoune a-t-il été écrit initialement sous la forme de chronique sur le réseau social Facebook par une jeune étudiante de 22 ans au cours d'une année durant laquelle elle a conquis 18 000 fans, avant d'être publiée sous format papier. Facebook regorge de nombreuses chroniques de ce type³⁷⁷. Dans ce cas-là, l'écriture numérique propre au réseau social n'est pas exploitée d'un point de vue littéraire aussi nous écartons ce sujet de notre réflexion.
- la forme officieuse, résistante où la fiction n'est pas revendiquée.

Ce qui nous intéresse, c'est l'exploitation littéraire de l'écriture portraitiste mêlant le « je » et le « nous ».

2.1. La fiction comme feintise ludique partagée sur Facebook

Certains profils fictifs sur Facebook sont assumés comme des « feintises ludiques partagées » selon la terminologie de Jean-Marie Schaeffer³⁷⁸. En effet, ils ne sont pas publiés au même titre que les profils des usagers mais sont mentionnés par un onglet « page littéraire » et une mention « personnage fictif », qui avertissent le lecteur. Nous pouvons citer l'exemple de profils qui ont rencontré un grand succès comme celui de Léon Vivien³⁷⁹, surnommé, dans l'édition papier qui a fait suite au projet numérique, « le poilu aux 60 000 fans »³⁸⁰ créée par le Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux, celui

³⁷⁶ Bernier, Marie, *op. cit.*, 2011.

³⁷⁷ Nous renvoyons à l'article suivant :

Houot, Laurence, « Quand les éditeurs s'emparent des chroniques Facebook pour en faire des livres », FranceT-VInfo, Culture Box, 2014, [Récupéré sur le site : <https://culturebox.francetvinfo.fr/livres>].

³⁷⁸ Schaeffer Jean-Michel, *op. cit.*, 2000.

³⁷⁹ Léon Vivien : <https://www.facebook.com/leon1914/>

³⁸⁰ *Léon 1914*, Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux, Paris : Editions de l'Opportun, 2013.

de Louis Castel, un GI français engagé dans la seconde guerre mondiale et crée par le Mémorial de Caen³⁸¹ ou encore celui de Madeleine crée par Clara Beaudoux³⁸².

2.1.1. L'engouement pour les profils fictifs

Ces trois exemples nous sont très intéressants pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils ont rassemblé de nombreux lecteurs (60 000 abonnés pour Léon Vivien, 23 000 pour Louis Castel, 6000 pour Madeleine) qui réagissaient spontanément, comme avec un « ami » sur le réseau social à leurs différents *posts* : « Tu n'existes pas et pourtant tu as été l'ami de plus de 60 000 personnes de par le monde »³⁸³, écrit Michel Rouger, dans la postface de l'édition papier du profil de Léon Vivien. Ces profils exploitent l'écriture des réseaux sociaux à travers deux points : les *posts* des personnages qui partagent un quotidien fictif avec leurs amis, familles et leur femme et les commentaires de ses derniers.

Ton témoignage en direct du front nous a touchés en plein cœur. Intrigués au début par tes premiers « posts », nous avons par la suite craint pour ta vie, nous avons ri aux blagues de Lulu l'Andouille, nous avons compati à l'angoisse de Madeleine, nous nous sommes réjouis de la naissance de ton fils...Et nous avons pleuré ta mort. Les yeux embués devant l'écran, la gorge nouée, la nouvelle est tombée avec fracas, nous laissant orphelins. Cette fin n'était simplement pas possible, car tu n'existes pas Léon...³⁸⁴

Ainsi, Michel Rouger, directeur du Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux, précise-t-il la dimension fictionnelle du personnage – « tu n'existes pas » – cependant cette précision arrive après plusieurs remarques qui contribuent à un effet de réel : l'énonciation, les émotions réelles ressenties par les lecteurs de la peur au deuil. Jean-Pierre Verney, à l'origine de la collection du musée, explique que « le monde des internautes (...), a été immédiatement happé et séduit par cette approche au jour le jour de personnages crédibles, immergés dans les affres du conflit »³⁸⁵. Crédible, Léon Vivien est ainsi devenu l'ami de lecteurs qui, à l'instar de Michel Rouger, lui ont écrit.

Il y a une séduction pour cette écriture fictionnelle qui adopte une forme différente, celle du réseau social qu'elle imite dans une *mimesis* quasi-parfaite, mais identifiée comme leurre. Les 60 000 amis de

³⁸¹ Louis Castel : <https://www.facebook.com/louiscastel44/> (page consultée le 19 mai 2020).

³⁸² Madeleine : <https://www.facebook.com/madeleineproject/> (page consultée le 19 mai 2020).

Ce projet *Madeleine Project13* est présenté par Alexandra Saemmer. Clara Beaudoux « journaliste de profession, reconstruit dans son œuvre Twitter intitulée *Madeleine project13* la biographie d'une femme décédée dont elle a trouvé les traces – lettres, photographies, objets personnels –, à l'occasion d'un déménagement ».

Saemmer, Alexandra, « Rachel Charlus, profil de fiction sur Facebook, Tentative d'épuisement d'*Un Monde Incertain* de Jean-Pierre Balpe », *Fabula / Les colloques, Pratiques contre-narratives à l'ère du storytelling. Littérature, audiovisuel, performances*, [Récupéré sur le site : <http://www.fabula.org/colloques/document6055.php>, page consultée le 08 août 2019]

³⁸³ Rouger, Michel, Postface, *Léon 1914*, Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux, Paris : Editions de l'Opportun, 2013, p.238.

³⁸⁴ *Ibid.*, p.238.

³⁸⁵ Verney, Jean-Pierre, Préface, *Léon 1914*, Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux, Paris : Editions de l'Opportun, 2013, p.4.

Léon Vivien ne sont pas tous passionnés de première guerre mondiale ; au contraire, pour Jean-Pierre Verney, il est devenu sur Facebook « un exceptionnel communicant »³⁸⁶ pour faire comprendre la réalité de la Grande Guerre :

C'est ce qu'a essayé de faire comprendre Léon Vivien. Et à la surprise de beaucoup, cela a fonctionné.³⁸⁷

Il y a une volonté didactique forte dans ce projet de mémoire : Léon Vivien est un témoin et son histoire entre dans les commémorations du centenaire de la première guerre mondiale.

Cette réflexion nous intéresse car la lecture fictionnelle transmédiate sur les réseaux sociaux semble engager des lecteurs dans une fiction qui est parfois très éloignée de leurs attentes.

2.1.2. L'abolition des frontières du monde fictionnel ?

Nous souhaitons questionner dans une approche phénoménologique de la lecture, la réception du personnage Léon Vivien par ses lecteurs.

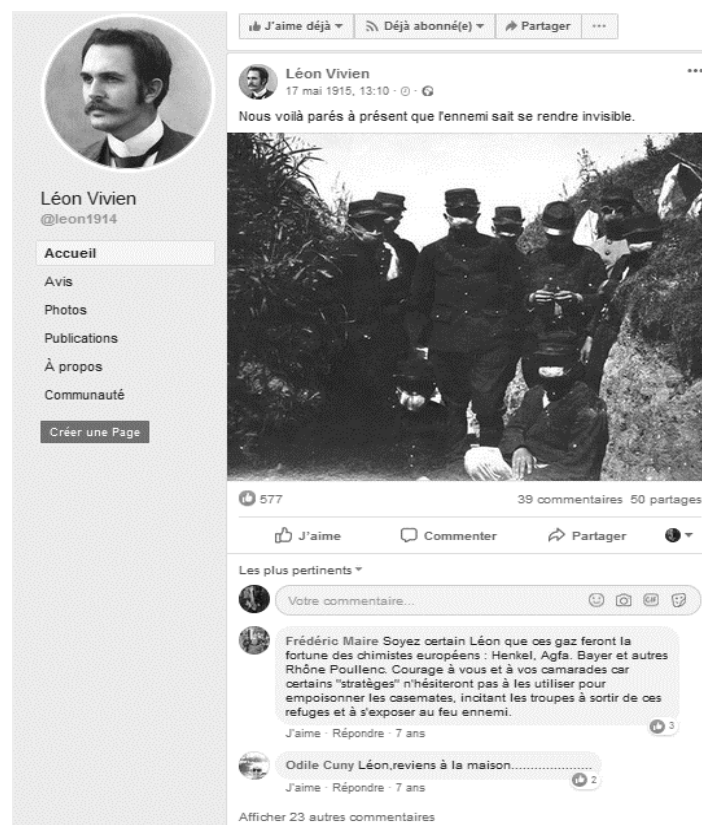


FIGURE 7 CAPTURE D'ECRAN D'UN EXTRAIT DU PROFIL DE LEON VIVIEN³⁸⁸.

Sur cette capture d'écran, on lit le dialogue instauré entre le personnage fictif, qui annonce le 17 mai 1915 à 13h30 être à présent masqué face à l'ennemi invisible, et ses lecteurs : on le voit dans les *likes*

³⁸⁶ *Ibid.*, p.4.

³⁸⁷ *Ibid.*, p.4.

³⁸⁸ Léon Vivien : <https://www.facebook.com/leon1914/>

(577) et les 39 commentaires. Nous pouvons en lire deux exemples ici : l'énonciation souligne une grande proximité du lecteur avec le personnage fictif : « soyez certain Léon » et Léon, reviens ». Les deux auteurs sont pris dans une immersion fictionnelle, soutenant le personnage fictif dans la situation, éprouvant des émotions envers lui, développant donc une empathie fictionnelle, signe d'une identification, comme nous avons pu le voir. Le premier commentaire a toutefois une certaine distance critique avec un regard historique et documenté sur les gaz. Il semble bien néanmoins que Léon Vivien a, pour ces deux lecteurs, un effet de réalité au personnage – ils le considèrent comme une personne.

Le mot « ami » et certains commentaires comme « Reviens Léon » témoignent d'une immersion fictionnelle particulière où la frontière entre le monde fictionnel et le monde réel semble s'abolir. En effet, alors que Thomas Pavel considère que le voyage du lecteur dans le monde fictionnel est purement symbolique³⁸⁹, l'écriture sur Facebook semble ouvrir un espace possible, voire un « monde intermédiaire » selon l'expression de Pierre Bayard³⁹⁰. Si ce dernier se livre à une expérience de pensée particulière, comme nous l'avons vu, se substituant directement au personnage, le réseau social semble ouvrir un « monde intermédiaire » où personnages de fiction et personnes réelles sont « mis en relation », pour reprendre l'expression d'Adeline Wrona³⁹¹ qui prend alors un tout autre sens. Dans cet espace, la frontière entre fiction et réalité est abolie puisque personnages fictifs et personnes réelles échangent. Le réseau social rend concret l'espace virtuel de rêverie où le narrateur de *Noé* discute avec Langlois, le personnage d'*Un roi sans divertissement* : « le monde inventé n'a pas effacé le monde réel : il s'est superposé »³⁹². Ainsi, sur Facebook, alors que le spectateur de théâtre ne peut sauter « sur scène pour sauver la jeune fille des griffes de son séducteur »³⁹³ et que le lecteur, de même, est contraint au silence, le lecteur numérique tente-t-il d'agir : « Reviens Léon » porte ainsi le désir du lecteur, dans un impératif touchant, de se faire entendre. Ce commentaire peut aussi être vu comme une réaction de lecteur écrite dans les marges du texte, puisque Léon Vivien ne répondra pas, mais cette réaction lectorale, par son énonciation même, témoigne d'un degré d'immersion fort.

Si l'on recourt aux vecteurs d'immersion fictionnelle identifiés par Jean-Marie Schaeffer³⁹⁴ que nous avons étudiés précédemment, il semblerait que l'on oscille ici entre le sixième dispositif, caractéristique du théâtre, puisque le lecteur est un observateur et le troisième dispositif par l'écriture narrative où « la feintise se situe en amont des actes de langage, au niveau de la figure du narrateur, comme

³⁸⁹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.142.

³⁹⁰ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2010 (2008).

³⁹¹ Wrona Adeline, *op. cit.*, 2012, p. 384.

³⁹² Giono, Jean cité par Jean-Marie Schaeffer.

Schaeffer Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p.182.

³⁹³ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.142.

³⁹⁴ Schaeffer Jean-Marie, *op. cit.*, 2000, p.255.

c'est le cas dans une autobiographie fictive »³⁹⁵. La feintise ludique partagée sur Facebook devient ainsi un lieu d'immersion pour un lecteur, pouvant être dépaycé par l'œuvre littéraire, et qui y trouve un plaisir certain manifesté par l'engouement.

2.2. Les feintises ludiques non partagées sur Facebook

D'autres œuvres littéraires exploitent l'architecture textuelle du réseau social, contournant ses règles dans « une tentative d'insurrection » pour reprendre le titre d'une sous-partie d'une communication proposée d'Alexandra Saemmer intitulée « Bienvenue dans la Colonie » en 2018³⁹⁶, qui n'est pas sans délecter les auteurs. Ces derniers écrivent de faux profils de personnage, sans expliciter clairement pour les lecteurs, qu'il s'agit de personnages fictifs : il y a alors feintise ludique non partagée, à l'image de *Sir Marbot*. C'est notamment le cas de l'œuvre *Un monde incertain* de Jean-Pierre Balpe par exemple. En effet, Alexandra Saemmer constate, que « l'auteur ne tient pas (...) à ce que leur caractère fictionnel soit révélé de façon trop directe »³⁹⁷, même s'il ne s'en cache pas non plus puisque le site web *Un Monde incertain* est signé Jean-Pierre Balpe. La chercheuse ajoute alors ces mots :

Les profils de fiction de Jean-Pierre Balpe lancent un défi à la vraisemblance de toute construction d'identité sur les réseaux sociaux numériques, que celle-ci converge avec l'identité civile de l'auteur ou pas.³⁹⁸

Le profil fictif crée alors un leurre pour le lecteur, donnant une illusion de réalité. Cela est d'autant plus renforcé dans l'œuvre *La Colonie* d'Anna-Marie Wegekrenz où l'auteur est un personnage fictif, ce qui donne à l'œuvre un effet de mise en abyme fictive vertigineux. Le réseau social considère d'ailleurs ce personnage comme une personne réelle et met en place un « storytelling trivial (...) à partir des goûts, affinités, habitudes et fréquentations partagés »³⁹⁹ : Alexandra Saemmer illustre cette idée en expliquant que le réseau social a souhaité un joyeux anniversaire au personnage fictif.

Pour ce faire, les auteurs ont exploité les codes d'écriture du réseau social de la même manière qu'Hil-desheimer : ils introduisent « des éléments inventés (personnages et actions) dans un univers globalement référentiel »⁴⁰⁰. Et pour que le leurre prenne, ils ont développé une *mimesis* absolue du réseau social, comme si le personnage fictif était réel. Nous nous plaçons cependant ici, non plus dans une perspective de phénoménologie de la lecture, mais du côté du créateur qui joue et s'amuse avec les

³⁹⁵ *Ibid.*, p.246.

³⁹⁶ Saemmer, Alexandra, « Bienvenue dans la Colonie », Communication du 23 mai 2018 au colloque de Cérisy, [Récupéré sur le site : <https://art-et-reseaux.fr/bienvenue-dans-la-colonie-%e2%80%a8enjeux-de-limperialisme-algorithmique-et-tentatives-dinsurrection/>]

³⁹⁷ Saemmer, Alexandra, *op. cit.*, 2019.

³⁹⁸ *Ibid.*

³⁹⁹ *Ibid.*

⁴⁰⁰ Schaeffer Jean-Michel, *op. cit.*, 2000, pp. 141-142.

codes dans une posture de « faussaire » à l’instar de l’adaptation d’Herbert G. Wells de *La Guerre des mondes* d’Orson Welles à la radio (antenne CBS) en 1938 qui avait créé un grand effet de panique.

*

* *

Deux éléments nous intéressent particulièrement dans cette réflexion sur Facebook. Tout d’abord, à travers l’exemple de Léon Vivien, on a pu constater un engouement des lecteurs pour un personnage fictif, relevant d’un monde inconnu et exigeant un dépaysement. L’écriture sur le réseau social a permis de toucher un grand public et de le plonger dans une immersion fictionnelle. D’autre part, l’écriture de profils fictifs sur Facebook semble placer les auteurs dans une posture de faussaire, qui semblent jouir de la transgression et de l’insurrection, selon le mot d’Alexandra Saemmer⁴⁰¹. Nous nous demandons s’il n’y pas là deux voies possibles pour attirer et engager des lycéens dans la lecture d’œuvres patrimoniales.

Bilan

Ce chapitre nous a permis de dégager dans un premier temps les caractéristiques sémiotiques et communicationnelles de l’écriture sur Facebook et dans un second temps sa proximité avec le monde littéraire. Le détournement du portrait référentiel et biographique permet ainsi de faire émerger un engouement pour la lecture, de développer une immersion fictionnelle et de donner vie à un personnage fictif dans un art du faussaire, créant une illusion vraisemblable de réalité. Ces réflexions nous paraissent intéressantes pour penser l’engagement de jeunes lycéens dans la lecture d’œuvres patrimoniales littéraires autour du jeu de rôle.

- Le réseau social Facebook appartient au quotidien et aux usages privés élèves qui y sont donc habitués comme nous avons pu le voir en introduction ;
- L’écriture d’un profil fictif permet de développer l’identification au personnage en lui donnant vie, en le rendant vraisemblable, à l’instar de Léon Vivien ;
- L’auteur semblerait éprouver un certain plaisir faussaire à détourner des profils réels pour créer une illusion fictionnelle, dans un plaisir de création.

Aussi, nous souhaitons nous demander dans quelle mesure le recours au réseau social permettrait ainsi de développer une immersion fictionnelle en classe, qui, tout en les enrôlant dans l’activité d’écriture, éveillerait chez eux un certain plaisir de la lecture.

⁴⁰¹ Saemmer, Alexandra, *op. cit.*, 2018.

Conclusion

Dans ce chapitre consacré à la fiction, nous avons pu identifier plusieurs points qui sont au cœur de notre réflexion :

- La fiction ne se limite pas à la fiction littéraire et peut s'élargir au monde du jeu et particulièrement du jeu de rôle et au monde virtuel ouvert par les réseaux sociaux : elle peut alors paraître comme une notion permettant d'unir des univers séparés. Nous faisons l'hypothèse que la fiction peut ainsi devenir un terrain de rencontre entre des lycéens hyper-connectés et l'œuvre racinienne.
- La fiction a de grands effets sur son lecteur, le plongeant dans un état immersif qui, en autres particularités, est saturé d'émotions et peut s'appuyer sur une identification au personnage. L'immersion fictionnelle est au cœur du plaisir de la fiction en provoquant des simulations chez le lecteur et peut faire surgir un grand engouement, même sur des sujets dépaysants pour le lecteur. Cette réflexion nous intéresse particulièrement puisque nous cherchons à renouer les jeunes à la lecture d'œuvres dans le cadre scolaire, afin que celle-ci ne soit pas simplement vue comme un exercice comme les autres, mais comme une source de plaisir.
- Le genre théâtral n'échappe pas à cette réflexion, même si on l'envisage sous l'angle de la seule lecture, puisqu'il repose aussi sur une immersion fictionnelle spécifique. La fiction apparaît donc comme une piste intéressante, même si assez peu exploitée dans les travaux que nous avons étudiés, pour penser la lecture d'une pièce de théâtre.

En introduction, nous évoquons l'appel à une « pédagogie de l'immersion » de Laurent Jenny en 2008⁴⁰² ; pour le chercheur, il convient de :

- « favoriser le réinvestissement des textes littéraires, en proposant des lectures extensives sur des ensembles fictionnels ou non les plus complets possibles »⁴⁰³ ;
- « favoriser l'appropriation personnelle du texte »⁴⁰⁴ en différant la contextualisation⁴⁰⁵ ;
- initier une réflexion sur l'identification et les émotions du lecteur qui permettrait d'articuler l'étude de l'œuvre mais aussi les « expériences effectivement simulées (ou non) par le lecteur »⁴⁰⁶.

⁴⁰² Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008.

⁴⁰³ *Ibid.*, p.184.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p.185.

⁴⁰⁵ Cette réflexion rejoint celle d'Yves Citton sur les lectures actualisantes en 2007 : Citton Yves, *Lire, interpréter et actualiser : pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Amsterdam, 2007.

⁴⁰⁶ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008, p.185.

C'est dans cette perspective de l'immersion fictionnelle que nous souhaitons situer nos travaux. Aussi, il nous semble important de questionner la lecture d'une œuvre intégrale en lycée général, dans une perspective didactique en employant les théories de l'immersion que nous venons d'étudier. Notre second chapitre s'appuiera donc sur le champ de la didactique.

CHAPITRE II : La didactique de la lecture d'œuvres intégrales au lycée

A l'origine de notre réflexion, une citation de Michel Picard : « le jeu est le refoulé des études littéraires »⁴⁰⁷. Dans *La lecture comme jeu*, Michel Picard recourt au jeu pour développer une modélisation de la lecture dans une approche psychanalytique, comme nous l'avons vu, à travers trois instances – le *lu*, le *liseur* et le *lectant* – ce qui amène à penser l'acte de lire comme un jeu intime et interne (relevant particulièrement du *playing* de Winnicott). Si la voie ludique a été peu exploitée, l'œuvre de Michel Picard a connu une grande postérité dans les recherches didactiques depuis 1986 qui a mené à l'apparition de la notion de « sujet lecteur », dans ce domaine, en 2004⁴⁰⁸ et a conduit à penser le lecteur réel. La notion, au fil des réflexions, a ensuite évolué à travers trois approches différentes.

Jean-Louis Dufays, dans un précieux article de 2013⁴⁰⁹, propose ainsi une synthèse des différents travaux des années précédentes ; il distingue trois conceptions du sujet-lecteur : la première est normative et met en scène un lecteur subtil ; la seconde est émancipatrice, plus élitiste que la précédente ; la dernière non normative correspond à l'attitude du lecteur « ordinaire », selon le mot de l'auteur, pouvant être faible. Cette dernière conception a été réfléchie et enrichie ces dernières années. On comprend aisément que cette troisième conception présente un intérêt didactique essentiel en permettant de mieux « connaître [les] fonctionnements effectifs [de l'élève] et de remédier à ses difficultés »⁴¹⁰, tout en libérant la parole subjective, et en incitant les lecteurs « à donner un sens personnel à leurs lectures »⁴¹¹. Jean-Louis Dufays appelle aussi à l'articulation de cette notion du « sujet-lecteur » à celle de lecture littéraire en prenant en considération les spécificités de la lecture scolaire⁴¹². Il s'agit de ne pas enfermer le sujet-lecteur dans son seul horizon ce qui l'empêcherait d'apprendre, mais de

⁴⁰⁷ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.11.

⁴⁰⁸ Rouxel, Annie, Langlade, Gérard (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004.

Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour le didactique ?, *Le Français aujourd'hui*, juin 2007.

⁴⁰⁹ Dufays, Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*, 2013 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>]

⁴¹⁰ *Ibid.*

⁴¹¹ *Ibid.*

⁴¹² Cette réflexion a été initiée auparavant. Nous renvoyons à ce titre à l'ouvrage coordonné par Patrick Demougin et Jean-François Massol.

Demougin, Patrick, Massol, Jean-François (dir) *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.

penser une lecture littéraire ancrée dans la subjectivité. C'est dans cette perspective que nous adoptons la définition de la lecture littéraire, proposée par le chercheur, de « va-et-vient » dialectique entre deux approches, qui « joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle, celui de la compréhension et celui de la progression »⁴¹³. Dans ce même article, il envisage d'ailleurs trois axes pour la recherche aujourd'hui : nous nous situons dans le troisième, celui qui consiste à analyser les effets de l'articulation entre sujet-lecteur et lecture littéraire dans des recherches empiriques. La notion de « lecture littéraire » permet également de mettre l'accent sur la particularité de la lecture scolaire qui repose, nous semble-t-il, sur trois spécificités : le contexte scolaire lui-même, la lecture comme objet d'enseignement et la lecture comme objet enseigné.

Notons tout d'abord qu'elle se déroule en classe, au sein d'une communauté « qui partage certains stéréotypes, certains modes de lecture, et qu'il s'agit de renforcer si l'on veut garantir une pérennité du lien social face au solipsisme d'une individualisation sans borne, ou bornée seulement par la culture mass-médiatique »⁴¹⁴, comme l'écrit le chercheur en référence à l'ouvrage de Stanley Fish⁴¹⁵. Il nous semble donc important de questionner les interactions collectives pour penser la lecture d'une œuvre patrimoniale en contexte scolaire. De plus, au sein de cette communauté scolaire, la relation est biaisée par le rapport d'autorité de l'enseignant qui tend à mener les élèves à un certain consensus autour du texte, comme le souligne Chloé Gabathuler⁴¹⁶. Elle exprime la nécessité de penser un dispositif d'enseignement « permettant aux élèves d'interroger leurs réactions immédiates, spontanées et d'opérer un double mouvement : un retour au texte et un retour sur les effets produits par le texte sur le lecteur »⁴¹⁷. Cette réflexion sur l'apport des pairs au sein d'un groupe nous invite également à convoquer des études relevant de la pédagogie sur l'importance du collectif dans l'enseignement.

Ensuite, en tant qu'objet d'enseignement, la lecture d'une œuvre intégrale dans le cadre scolaire participe à la formation de l'élève. Gérard Langlade distingue quatre domaines distincts quant aux finalités de la lecture et de l'étude d'une œuvre intégrale en français :

- Celui de la familiarisation avec les livres et la littérature et de l'expérience de la lecture dans sa dimension individuelle et subjective ;
- Celui des compétences générales et spécifiques qui interviennent dans la lecture littéraire ;

⁴¹³ Dufays, Jean-Louis, *op. cit.*, 2013.

⁴¹⁴ *Ibid.*

⁴¹⁵ Fish, Stanley, *Quand lire c'est faire. L'Autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires, 2007.

⁴¹⁶ Gabathuler Chloé, *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016.

⁴¹⁷ *Ibid.*, p.208.

- Celui des savoirs plus techniques et conceptuels sur les textes littéraires, les méthodes et les outils nécessaires pour les étudier ;
- Celui de la connaissance des grandes œuvres, des courants, des thèmes et des auteurs marquants de notre littérature.⁴¹⁸

Les trois derniers domaines correspondent à la dimension savante de la lecture, tandis que le premier renvoie au travail sur l'émergence du sujet-lecteur. On retrouve, là, le « va-et-vient dialectique » que nous évoquions précédemment. Mais dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale théâtrale, il nous semble nécessaire d'ajouter un cinquième domaine : la lecture dramaturgique engage des savoirs plus techniques et conceptuels sur la scène et sur les méthodes ou les outils associés. En effet, « lire un texte de théâtre nécessite de se projeter dans sa dimension scénique »⁴¹⁹ comme l'explique Béatrice Ferrier à la suite de la recherche en didactique du théâtre des dernières années. Gérard Langlade, avant l'article déjà cité de Jean-Louis Dufays, pense d'ailleurs la lecture littéraire comme un dialogue entre la lecture et l'étude puisqu'il écrit qu'« inspirée par la lecture, l'étude se doit de lui rendre des comptes »⁴²⁰. Le chercheur précise l'importance de penser ce temps comme un passage difficile « de l'individuel au collectif »⁴²¹ et ajoute que, pour qu'il y ait une dynamique de l'étude, les finalités explicites de l'enseignant doivent demeurer connectées. Chloé Gabathuler souligne l'importance de mieux investir les « impressions formulées par les élèves, notamment en début de leçon [qui] sont peu reprises par la suite dans les autres activités »⁴²², souvent considérées alors comme une simple « transition commode entre la découverte du texte et son étude »⁴²³. Sans véritable passerelle entre la lecture subjective des élèves et l'étude de l'œuvre, le risque est de retomber dans les travers des exercices littéraires technicistes, qui assassinent les textes pour reprendre la métaphore de Valère Novarina dans *Lumières du corps* où les textes étudiés en cours de français sont comparés à des textes morts « écartelé[s], découpé[s], accablé[s] de flèches, perclus de notes »⁴²⁴.

Enfin, ces dernières réflexions questionnent le rôle de l'enseignant, puisque la lecture scolaire est un objet enseigné. Ainsi, notre réflexion didactique ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le professeur, sur ses gestes professionnels et ses différentes postures, d'une part, et ses interactions avec les élèves d'autre part. Ajoutons qu'il recourt à des outils didactiques, notamment numériques qui ont

⁴¹⁸ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.199.

⁴¹⁹ Ferrier Béatrice, « Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXIe siècle », *Le français aujourd'hui* 2013, p. 11-25, p.11.

⁴²⁰ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.145.

⁴²¹ *Ibid.*, p.150.

⁴²² *Ibid.*, p.208.

⁴²³ *Ibid.*, p.208.

⁴²⁴ Novarina, Valère, *Lumières du corps*, Paris : P.O.L, 2006, p. 119.

une place de plus en plus importante dans l'enseignement de la littérature⁴²⁵, qu'il convient d'interroger également.

Pour penser l'enseignement d'une œuvre intégrale, Sandrine Aeby Daghé⁴²⁶ questionne également la notion de dispositif qu'elle définit comme un contexte propre à penser la transformation du rapport au travail d'un élève engagé dans un acte d'appropriation. Pour penser les dispositifs de lecture, la chercheuse a établi une typologie classifiante : la première catégorie (A) renvoie à des dispositifs qui ont vocation à aider à une appropriation du texte : pour elle, il s'agit alors de proposer aux élèves de saisir l'idée principale ; les discours sur la production et la réception des textes constituent la seconde catégorie (B) : ces dispositifs appréhendent le texte dans ses dimensions sociales, historiques et culturelles et peuvent conduire à la mise en réseau de textes, à la « présentation matérielle du texte »⁴²⁷ et à la mise en place de débats autour celui-ci pour faire naître des appréciations. Enfin la dernière catégorie de dispositifs (C) renvoie au commentaire de texte qui implique non seulement un travail de compréhension fine mais également un travail de grammaire textuelle.

Nous ne nous livrerons pas, ici, au recensement de la foisonnante recherche en didactique de la littérature. Tout en étudiant les trois spécificités de la lecture scolaire précédemment citées (le groupe, la lecture littéraire, le rôle de l'enseignant), nous questionnerons les apports didactiques à travers trois axes particuliers : la motivation de la lecture chez les jeunes, cause d'une désaffection à l'école, comme nous l'avons noté dans notre introduction générale ; la mise en place d'une appropriation de la lecture et enfin la formation du lecteur à travers un apprentissage et un développement de compétences. Notre étude s'intéressant à l'œuvre théâtrale, il s'agira enfin dans un quatrième chapitre d'analyser la particularité de la lecture d'une œuvre théâtrale en contexte scolaire en étudiant la recherche actuelle en didactique du théâtre.

⁴²⁵ Brunel, Magali, Quet, François (dir), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Berlin : Peter Lang, 2018.

Cet ouvrage fait suite à un premier colloque sur l'enseignement de la littérature avec le numérique tenu à Grenoble en 2017. Un deuxième colloque sur ce sujet a eu lieu à Montréal en 2019. Trois numéros du *Français aujourd'hui* ont été consacrés à ce thème : *L'enseignement des lettres et le numérique* (n°178) en 2012, *Écriture numérique : des usages sociaux aux formations* (n°196) en 2017 et *Écriture numérique : la conversion du littéraire?* (n°200) en 2018.

⁴²⁶ Aeby Daghé Sandrine. Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°57, 2015. pp. 54-59.

⁴²⁷ *Ibid.*, p.56.

I. Motiver la lecture d'œuvres intégrales pour renouer avec le plaisir de lire

Nous avons souligné, au tout début de notre propos, la difficile inclination des lycéens pour la lecture scolaire. Aussi souhaitons-nous initier notre réflexion théorique didactique par l'étude des dispositifs propres à motiver la lecture.

Introduction : La motivation, détour par la pédagogie

Le terme même de « motivation » mérite tout d'abord un temps de définition. Question centrale de la pédagogie et au cœur des enjeux scolaires, nous nous proposons tout d'abord un petit détour par les sciences de l'éducation pour mieux identifier cette notion complexe.

L'étude menée par Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher⁴²⁸ a souligné que la motivation baisse au fur et à mesure du parcours scolaire ; cependant si cette évolution est somme toute considérée comme « normale », même si elle n'est pas toujours corrélée aux notes scolaires, elle demeure un prédicteur important pour le décrochage scolaire. Les auteurs cherchent alors à comprendre ses origines chez les apprenants et identifient trois clefs principales :

- le sentiment de compétence,
- le plaisir éprouvé dans le cadre scolaire,
- la conscience d'utilité de la formation.

Il nous semble important de présenter brièvement ces trois facteurs.

Le sentiment de compétence est en premier lieu essentiel car il permet à l'élève de nourrir une estime favorable de lui-même ; on peut l'assimiler à un sentiment d'efficacité personnelle, défini « comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et ses apprentissages »⁴²⁹, selon Diane Dontigny. Celui-ci compte néanmoins un pendant négatif sur lequel Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte⁴³⁰ ont travaillé et qu'ils identifient comme l'illusion d'incompétence. Cela concerne les élèves qui, malgré leurs compétences scolaires, ont une perception négative d'eux-mêmes et qui, ne se sentant pas à la hauteur de la tâche demandée,

⁴²⁸ Gurtner, Jean-Luc, Gulfi, Alida, Monnard, Isabelle, Schumacher, Jérôme, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie*, 2016, [Récupéré sur le site <http://journals.openedition.org/rfp/73>]

⁴²⁹ Gouvernement du Québec, « Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves des programmes de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires », Synthèse de deux recherches financées par le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (MELS – FQRSC), 2007 [Récupéré sur le site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf], p. 4.

⁴³⁰ Bouffard, Thérèse, Vezeau, Carole, Chouinard, Roch et Marcotte, Geneviève, « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, 2006 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/61>]

abandonnent et renoncent. Les chercheurs ont souligné que ce phénomène concerne de nombreux élèves⁴³¹. Cependant, les réponses didactiques précises manquent encore pour lutter contre cette illusion d'incompétence.

La compétence peut être appréhendée selon deux logiques particulières : la première distingue le but de maîtrise qui correspond au fait d'avoir appris, compris et de s'être amélioré en développant des capacités ; la seconde pose le but de performance qui vise de meilleurs résultats face aux autres apprenants. La recherche menée par Céline Darnon, Céline Buchs et Fabrizio Butera⁴³², à la suite des travaux nés par Stefan Schulz-Hardt *et alii*⁴³³, retient notre intérêt car elle articule ces buts d'accomplissement, visés par les apprenants à la notion de conflit socio-cognitif. Celle-ci désigne les situations dans lesquelles on note un désaccord entre les apprenants à propos d'une activité à réaliser. Ainsi les chercheurs ont-ils constaté que lorsque l'accent est porté sur le but de maîtrise, le groupe cherche collectivement un compromis ce qui stimule davantage l'apprentissage. Benoît Galand, Pierre Philippot et Marianne Frenay⁴³⁴ prolongent cette réflexion en soulignant que la motivation des élèves peut être aussi influencée par plusieurs facteurs pédagogiques : les enseignants qui valorisent les progrès des élèves favorisent l'engagement des élèves. De la même façon, Benoît Galand souligne l'intérêt de la différenciation pour engager les élèves.

Ajoutons également que la motivation peut être étroitement liée à une dynamique sociale. L'étude de Laurence Filisetti, Katryn Wentzel et Eric Dépret⁴³⁵ souligne cette dimension motivationnelle : en effet, l'école n'est pas un lieu où l'on poursuit seulement des buts d'accomplissement mais aussi des buts sociaux. Un élève cherche à se faire des amis, à s'intégrer dans la classe, à entrer dans une coopération avec les enseignants. Ces buts sociaux soutiennent fortement l'engagement scolaire. La motivation passe ainsi par les autres et le plaisir d'un être-ensemble.

Enfin, il est important, pour qu'il y ait motivation, que l'apprenant considère le travail scolaire comme utile. Autrement dit, pour être motivé à la lecture d'une œuvre intégrale, il est nécessaire que l'élève

⁴³¹ L'étude porte sur de jeunes élèves en école élémentaire.

⁴³² Darnon, Céline, Buchs, Céline, Butera, Fabrizio, « Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui », *Revue française de pédagogie*, 2006 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/84>]

⁴³³ Schulz-Hardt, Stefan, Brodbeck, Félix, Mojzisch, Andreas, *et alii.*, « Group Decision Making in Hidden Profile Situations: Dissent as a Facilitator for Decision Quality », *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, pp. 1080-1093.

⁴³⁴ Galand, Benoît, Philippot, Pierre, Frenay, Mariane, « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux », *Revue française de pédagogie*, 2006 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/225>]

⁴³⁵ Filisetti, Laurence, Wentzel Kathryn, Depret, Erick, « Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école », *Revue française de pédagogie*, 2006, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/220>].

y voie un intérêt, un apport pour son avenir. Or, plusieurs études rapportées par Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher⁴³⁶ soulignent que cette baisse du sentiment d'utilité apparaît déjà au cours de l'école élémentaire et concerne tout particulièrement la lecture. Cette dimension est un élément sur lequel les didacticiens de la littérature ont largement réfléchi.

La dynamique motivationnelle, selon ces trois axes, est pour nous un élément majeur qui éclaire les principaux apports des études menées dans le champ de la didactique littéraire pour questionner comment motiver la lecture d'œuvre patrimoniale. C'est dans cette perspective que nous nous proposons d'interroger, dans un premier temps, l'entrée dans la lecture elle-même comme les dispositifs mis en place pour la motiver et, dans un second temps, la dimension sociale de la lecture en milieu scolaire avant de réfléchir à la prise en compte de toutes les singularités au sein des classes.

1. L'entrée par le jeu

Si nous notions à la suite de Michel Picard, que le jeu est le « le refoulé des études littéraires »⁴³⁷, il a cependant été pensé et analysé pour favoriser l'entrée dans la lecture.

1.1. Des animations ludiques

Ainsi Christian Poslaniec propose-t-il dans son ouvrage *Donner le goût de lire*⁴³⁸ plusieurs animations de lecture fondées sur une dynamique ludique :

Les enfants, alors, ne se mettent pas à lire parce qu'ils espèrent découvrir, dans cette activité, une source de plaisir ; ils se mettent à lire parce que lire est nécessaire à l'obtention du plaisir lié au jeu défini par l'animation. Et, au passage, on peut espérer qu'ils découvriront le plaisir de lire, tout simplement.⁴³⁹

A travers cette citation, on remarque toutefois que le jeu est alors compris comme une ruse didactique pour attirer les enfants: en effet ce sont les animations qui sont ludiques et non la lecture elle-même. Ainsi peut-on mener le procès d'un personnage ou des « lecture-devinette »⁴⁴⁰ à partir de n'importe quel livre. Le jeu apparaît donc extérieur à la lecture elle-même. De plus, si les animations proposées par Christian Poslaniec peuvent se décliner de la maternelle au lycée, seules douze sont réservées aux lycéens sur les trente proposées dans son ouvrage. La sphère ludique semble donc plutôt

⁴³⁶ Gurtner, Jean-Luc, Gulfi, Alida, Monnard, Isabelle, Schumacher, Jérôme, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie*, 2006, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/73>]

⁴³⁷ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.11.

⁴³⁸ Poslaniec, Christian, *Donner le goût de lire*, Paris : Sorbier, 2004.

⁴³⁹ *Ibid.*, p.15.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p.111.

réservée aux plus jeunes. D'ailleurs, le jeu de rôle associé à la lecture n'est proposé que pour les classes de maternelle⁴⁴¹.

1.2. « Fiction d'écriture »⁴⁴²

De même, François Le Goff a mené un projet autour d'un jeu de rôle, pour motiver la lecture de poèmes de la résistance, qu'il a nommé « fiction d'écriture »⁴⁴³ dans une classe de troisième. Afin de faire découvrir aux élèves la poésie engagée de la seconde guerre mondiale, un dispositif fondé sur un principe d'immersion fictionnelle a été mis en place. Engagés dans le jeu de rôle, les élèves ont ressenti un besoin de lecture pour nourrir leur fiction : « la lecture cursive est insérée dans un projet (...) par un besoin d'épaississement de la fiction créée par l'élève »⁴⁴⁴. Le chercheur constate également que ce jeu de rôle a permis de développer des savoirs et des compétences entre les élèves.

Ce travail est particulièrement intéressant car il montre non seulement combien le jeu de rôle a impliqué les élèves qui ont alors trouvé un intérêt à la lecture et ont pris un plaisir certain à emprunter une identité fictive, mais il révèle aussi qu'il est possible avec de « grands » élèves de troisième, et non uniquement en maternelles. Néanmoins, le jeu reste encore extérieur à l'œuvre lue puisqu'il a pour objectif de plonger les élèves, non dans la fiction d'une œuvre particulière, mais dans une époque historique. On pourrait tout à fait transposer le même dispositif dans le contexte des guerres de religion du XVI^{ème} et XVII^{ème} siècle en France pour conduire des lycéens à lire des poèmes de Ronsard et Agrippa d'Aubigné, par exemple, sur le massacre de la Saint Barthélémy. Le jeu de rôle trouve sa force dans une fonction contextualisante.

*

* *

Ces réflexions nourrissent notre réflexion et aident à penser un terrain de rencontre entre la lecture d'œuvres littéraires et le jeu de rôle. Cependant, ces jeux restent extérieurs à l'acte de lire lui-même et ne sont « que » des déclencheurs de lecture.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p.191.

⁴⁴² Le Goff, François, « Fiction d'écriture et poésie engagée en classe de 3^{ème} », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *Le temps de l'écriture. Ecritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2018, pp 65-90.

⁴⁴³ *Ibid.*, p.65.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 80.

2. L'entrée par l'écriture

Il n'est plus à démontrer aujourd'hui que la lecture et l'écriture sont étroitement liées, selon la célèbre formule de Julien Gracq « en lisant en écrivant ». François Le Goff⁴⁴⁵ distingue trois catégories d'écrits associés à l'acte de lecture :

- « écrire sur » : dans cette situation, l'écrit ne relève pas de la fiction ; il s'agit d'une écriture métatextuelle comme le commentaire littéraire, la dissertation ou le carnet de lecteur par exemple ;
- « écrire dans » : il s'agit d'écrire au cœur du texte, sur le principe de la greffe en demeurant au cœur de la fiction – il peut s'agir d'écrire la suite du texte ou de développer les pensées d'un personnage par exemple ;
- « écrire à côté » : l'écrit demeure dans le champ de la fiction mais ne témoigne pas forcément d'une filiation énonciative ou générique avec l'œuvre-source – il peut s'agir de l'écriture de journaux intimes par exemple de personnages.

Nous nous appuyerons sur cette typologie pour analyser différents dispositifs qui visent à favoriser l'engagement dans la lecture d'œuvres intégrales par le biais de l'écriture.

2.1. « L'écriture sur »⁴⁴⁶

Dans le cadre d'une « écriture sur », nous assistons aujourd'hui au recours de plus en plus fréquent dans les classes au dispositif du « carnet de lecteur ». L'élève, en écrivant son propre « texte de lecteur », selon l'expression de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier⁴⁴⁷, développe un investissement subjectif. Les textes donnent ainsi à voir les « manifestations de l'implication des lecteurs »⁴⁴⁸ qui peuvent prendre quatre formes particulières selon les chercheurs :

- « l'activation fantasmatique » désigne l'expression des *scénarii* imaginaires mis en action par le lecteur dans lesquels il exprime ses désirs, ses fantasmes, ses rêves ;
- « le jugement moral » exprime la reconfiguration de l'œuvre littéraire dans une démarche axiologique par le lecteur qui se réfère à son propre système de valeurs ;

⁴⁴⁵ Le Goff, François, « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant » dans Mazauric, Catherine, Fourtanier, Marie-José, Langlade, Gérard, (dir), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2011, pp. 219-229.

⁴⁴⁶ Nous écartons, pour le moment, de notre propos, les « écrits sur » relevant de l'analyse et de la réflexion littéraire comme le commentaire et la dissertation.

⁴⁴⁷ Langlade, Gérard, Fourtanier, Marie-José, « La question du sujet-lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Falardeau, Erick, Simard, Claude, Fisher, Carole, et alii. (dir), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval : Presses Universitaires de Laval, 2007, pp.101-123.

⁴⁴⁸ *Ibid.*

- avec « la cohérence et la vraisemblance mimétiques », le lecteur s'appuie sur ses représentations personnelles du réel et des enchaînements de la causalité pour saisir l'intrigue ; par « la concrétisation imageante » le lecteur imagine, par exemple, les lieux ou les personnages...

Selon les chercheurs, ces « textes de lecteur » jouent un rôle majeur dans la didactique de la littérature dans la mesure où ils impliquent individuellement et singulièrement chacun. En effet, ils font émerger le « flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilations, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflit avec le texte »⁴⁴⁹, selon Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine.

2.2. « L'écriture dans »

L'« écriture dans » relève, quant à elle, de la fiction. Elle fonctionne, comme nous l'avons évoqué, sur le principe de la greffe. François Le Goff parle alors d'« écriture caméléon »⁴⁵⁰. En effet, il s'agit d'élargir l'œuvre littéraire en ajoutant des textes, tout en prêtant une « attention particulière au travail de suture entre le texte original et le texte clandestin »⁴⁵¹. Pour faire illusion, les élèves développent un art du pastiche particulier, menant conjointement un retour au texte et une « enquête textuelle »⁴⁵².

Il existe là une dimension ludique sous-jacente dans le plaisir du faussaire à parfaire un texte clandestin en trompant le lecteur sur son auteur.

2.3. « L'écriture à côté »

L'« écriture à côté » demeure dans le champ de la fiction mais ne cherche pas à imiter l'œuvre-source. Nommée également « sujet d'invention », elle peut prendre une multitude de formes à l'école : deux retiennent plus particulièrement notre attention : le journal de personnage et les *fanfictions*, proches du jeu de rôle comme nous avons pu le voir précédemment.

2.3.1. Le journal de personnage

A la suite de Laurent Jenny⁴⁵³, Véronique Larrivé a développé une réflexion sur la place de l'identification à l'école pour accompagner la lecture d'une œuvre patrimoniale et en a fait une compétence clef de la lecture elle-même. Elle met ainsi en place un dispositif d'écriture, « à côté », qu'elle appelle le « journal de personnage » : les élèves sont invités à se mettre à la place d'un personnage de la fiction,

⁴⁴⁹ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck, 2003, p.18.

⁴⁵⁰ Le Goff, François, « L'écriture caméléon : écrire une nouvelle page de roman », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018, pp.91-105.

⁴⁵¹ *Ibid.*, p.102

⁴⁵² *Ibid.*, p.99.

⁴⁵³ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008, p. 182.

en se substituant à lui par l'emploi du « je », et ainsi à développer une empathie fictionnelle. Pour la chercheuse, cette écriture permet d'« accompagner la lecture de récits fictionnels longs »⁴⁵⁴ en aidant les élèves « à se représenter les états mentaux des personnages de la fiction au fur et à mesure qu'ils avancent dans le récit »⁴⁵⁵ tout en leur offrant la possibilité « d'exprimer leurs propres réactions face aux agissements des personnages »⁴⁵⁶. Au-delà même de cette aide majeure dans l'accompagnement de la lecture, la chercheuse constate également que ce dispositif d'écriture est « un bon catalyseur de lecture (...) motivant, susceptible de stimuler les élèves dans leurs activités de lecture »⁴⁵⁷ qui s'appuie sur le plaisir du jeu de rôle.

Ces travaux nous semblent particulièrement importants : en effet, le jeu intervient « à l'intérieur » de l'œuvre par un processus d'identification qui amène l'élève à « se mettre à la place » du personnage.

2.3.2. La *fanfiction*

Dans le cadre scolaire, les *fanfictions* apparaissent comme une variation des « écritures à côté » : la lecture se fait alors créative dans l'acte même de l'écriture. A partir de ce constat, Magali Brunel a développé un dispositif d'écriture de *fanfiction* pour accompagner la lecture d'une œuvre intégrale. En effet, elle y voit une perspective didactique forte :

Il s'agit d'associer les intérêts du dispositif *fanfiction*, c'est-à-dire la stimulation du plaisir d'écrire liée au sentiment de liberté, la motivation de donner à lire un récit que l'on aurait aimé soi-même lire, et les intérêts didactiques.⁴⁵⁸

Il ne s'agit ainsi pas simplement d'une écriture d'invention mais bien d'une écriture libre, proche du jeu de rôle par l'approche ludique, pour développer indirectement, par l'écriture elle-même, chez le lecteur la motivation à lire le texte-source.

2.4. L'entrée par la création transmédiatique

Dans l'introduction de l'ouvrage *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Magali Brunel souligne par ailleurs que le numérique « prolonge et renouvelle l'enseignement de la littérature »⁴⁵⁹. Aussi, nous semble-il intéressant de questionner l'entrée dans la lecture par ce biais.

⁴⁵⁴ Véronique Larrivé, « Actualiser les récits mythologiques par le journal de personnage : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6e », *Recherches & Travaux*, 2017 [Récupéré sur le site : <http://recherchestravaux.revues.org/948>]

⁴⁵⁵ *Ibid.*

⁴⁵⁶ *Ibid.*

⁴⁵⁷ Larrivé, Véronique, « Le journal de personnage » dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018, pp. 189- 233, p.192.

⁴⁵⁸ Brunel, Magali, « Les écrits de *fanfiction* dans la classe », *Le français aujourd'hui*, 2018, p.37.

⁴⁵⁹ Brunel Magali, « Que fait le numérique à l'enseignement de la littérature ? », dans Brunel, Magali, Quet, François (dir), *op. cit.*, 2018, p.12.

Dans cette perspective, Frédérique Longuet⁴⁶⁰ envisage la transposition transmédiatique de poèmes auprès d'étudiants non spécialistes en littérature. L'adaptation transmédiatique des œuvres littéraires, explique la chercheuse, en s'appuyant sur les travaux de Sandra Dubé et Simon Brousseau⁴⁶¹, « consiste à étendre le monde fictionnel d'une œuvre littéraire, à l'étirer dans de multiples directions avec un ou plusieurs médias combinés interactifs »⁴⁶². Le processus de réécriture permet ainsi de faire émerger de nouveaux mondes imaginaires : la transposition transmédiatique aide, en effet, à disloquer les œuvres littéraires pour les refaçonner selon un pouvoir imaginant propre. Cette réécriture s'articule en deux étapes : il s'agit d'examiner d'abord « les processus signifiants de l'œuvre littéraire première »⁴⁶³ avant la mise en place d'une sémiologie. En effet, les signes contenus dans l'œuvre source sont réinterprétés à partir de la représentation du monde de l'auteur transmédiatique, ce qui conduit à une resémantisation alors définie comme « la résultante de la dissemblance expérientielle entre l'écrivain et l'interprète de l'œuvre »⁴⁶⁴. Le texte littéraire, source inépuisable, devient alors un matériau qui se prête à une multitude de créations.

Citons l'exemple d'un groupe d'étudiants qui a réécrit le poème *L'invitation au voyage* de Baudelaire sur le réseau social Facebook en mêlant à l'univers fictionnel du poète du XIX^{ème} siècle leurs propres espaces contemporains par « le biais de documents appartenant à plusieurs types sémiotiques de médias comme la chanson, le clip vidéo, la photo journalistique, etc. »⁴⁶⁵. Frédérique Longuet constate ainsi que « la resémantisation résulte de la disparité des identités culturelles des interprètes »⁴⁶⁶. Le poème de Baudelaire s'est alors enrichi de ces lectures. La chercheuse tire profit de cette « culture numérique acquise hors de l'école dont les fondements sont l'expérience interactive dialogique et l'expérience manipulatoire du texte, des images et du son »⁴⁶⁷ pour l'articuler à une culture littéraire classique.

Cette étude retient particulièrement notre attention. En effet, il est précisé que ces étudiants ne sont pas spécialistes en littérature comme le sont les jeunes élèves et, pourtant, l'écriture créative transmédiatique révèle un engagement dans la lecture du texte-source, pourtant patrimoniale et complexe.

⁴⁶⁰ Longuet, Frédérique, « Développer des nouvelles pratiques pédagogiques par l'adaptation transmédiatique des œuvres littéraires en formation initiale des enseignants » dans Brunel, Magali, Quet, François (dir), *op. cit.*, 2018, pp 79-97.

⁴⁶¹ Dubé Sandra, Brousseau Simon, « Dialogue transmédiatique : une esthétique de la reprise », Dossier thématique Montréal, 2008, [Récupéré sur le site : <http://nt2.uqam.ca/fr/dossiers-thematiques/adaptation-transmediatique>].

⁴⁶² Longuet, Frédérique, *op. cit.*, 2018, p.80.

⁴⁶³ *Ibid.* p.80.

⁴⁶⁴ *Ibid.*, p.81.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p.86.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, p.86.

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p.94.

De plus, on peut observer que le recours aux réseaux sociaux – ici Facebook –, qui appartiennent à la culture quotidienne et privée des élèves, peut tout à fait s’articuler avec une lecture scolaire, permettant d’élargir le monde fictionnel de l’œuvre. Frédérique Longuet conclut son propos en soulignant que cette création transmédiatique « permet de reconnaître, de valoriser et d’exploiter les répertoires culturels pluriels des jeunes »⁴⁶⁸. Cette reconnaissance nous semble d’autant plus intéressante qu’elle développe un sentiment de compétence important pour susciter une motivation, comme nous avons pu le voir.

Les travaux de Jean-Michel Le Baut⁴⁶⁹, à propos d’une réécriture transmédiatique de *l’Etranger* sur Instagram, retiennent également notre attention. En effet, l’enseignant a invité ses élèves à devenir Meursault en créant son compte sur le réseau social. Il établit d’ailleurs un lien entre l’espace du jeu, la lecture et la sphère numérique en notant que « le jeu de rôle, caractéristique d’une culture numérique qui goûte les impostures, les *fakes*, aide à l’appropriation de l’univers fictionnel »⁴⁷⁰. En effet, cette réécriture transmédiatique devient une « écriture de la lecture » selon la notion développée par Jean-Charles Chabanne⁴⁷¹, en version numérique soit « une forme-sens tant elle éclaire des aspects essentiels du personnage et du roman »⁴⁷².

Cette réflexion est au cœur de nos travaux et nous souhaitons nous inscrire dans sa continuité afin d’accompagner la lecture d’une œuvre intégrale par le biais d’une « écriture à côté », transmédiatique, dans une pédagogie de l’immersion.

*

* *

L’écriture accompagne la lecture, voire crée un « besoin de lecture »⁴⁷³ : cet élément paraît majeur. La motivation prend alors une forme particulière : les écritures « à côté » et « dans » ou encore la création transmédiatique, ancrées dans la fiction, nous intéressent particulièrement pour leur dimension ludique intrinsèque dans la mesure où ces écritures permettent de prolonger le plaisir de l’immersion fictionnelle. Elles nous semblent donner du sens à la lecture, en l’accompagnant et en lui conférant alors un objectif précis. De plus, dans le cadre de la *fanfiction* ou de la création transmédiatique, elles articulent la sphère privée et la sphère scolaire, en prenant appui sur les compétences propres des

⁴⁶⁸ *Ibid.*, p.95.

⁴⁶⁹ Le Baut, Jean-Michel « A travers les yeux de *l’Etranger* : réécrire un roman via un réseau social », *Le Français aujourd’hui*, 2018, pp. 19-30.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 21.

⁴⁷¹ Chabanne, Jean-Claude, *Conférence d’ouverture aux 7èmes rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature*, Montpellier, 2006.

⁴⁷² Le Baut, Jean-Michel, *op. cit.*, 2018, p.26.

⁴⁷³ Vibert Anne, préface, p. 9 dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018.

élèves souvent reconnues à l'école. Leur reconnaissance joue, de plus, sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

3. Faire place à une sociabilité de la lecture

La lecture est souvent considérée comme une activité privée et intime, à l'instar de Julien Sorel, elle porte néanmoins en elle, depuis toujours, une dimension profondément sociale, comme le montre l'étude de Martine Burgos, Christophe Evans et Esteban Buch⁴⁷⁴ : en effet, le livre permet « de fabriquer du lien social »⁴⁷⁵, voire de développer des amitiés. Les auteurs illustrent leur propos en évoquant la célèbre librairie anglaise parisienne *Shakespeare and company* à Paris à travers les mots de George Whitman, son ancien propriétaire :

C'est l'amour des livres, on pratique l'amitié par les livres. Parce qu'on a l'impression de connaître les gens dès qu'ils rentrent par la porte, même s'ils viennent du bout du monde, parce qu'ils ont les mêmes amis en commun, ils ont lu les mêmes livres. Il connaît Raskolnikov, il connaît les œuvres de Proust, les personnages qui sont vivants dans les romans français sont presque des amis. Donc on a des amis en commun, si on a lu les mêmes livres.⁴⁷⁶

L'effet-personne, lié à la lecture, est ici très marqué : les personnages sont des amis qui aident au tissage de liens entre les différents lecteurs. Nous avons montré précédemment, selon l'étude de Christine Détrez⁴⁷⁷, que cette sociabilité de la lecture joue un rôle essentiel pour les jeunes lecteurs. De plus, la sociabilité est une dynamique importante motivationnelle.

Il s'agit à présent de voir comment cette dimension est prise en compte par les didacticiens de la littérature et ce que cela apporte. Comme nous avons évoqué combien la lecture et l'écriture étaient intimement liées, nous étudierons la sociabilité de la lecture à travers deux axes particuliers : les échanges intersubjectifs entre pairs autour d'un livre d'une part et la spécificité de la sociabilité de l'écriture d'autre part.

3.1. Les communautés lectorales en classe

3.1.1. Les échanges intersubjectifs autour de textes

En 2003, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine⁴⁷⁸ ont proposé la notion de « cercle de lecteur » pour faire place à la sociabilité de la lecture dans les classes. Cette notion recouvre « tout dispositif qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à

⁴⁷⁴ Burgos, Martine, Evans, Christophe, Buch, Esteban. *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : Trois études sur la sociabilité du livre*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 1996 [Récupéré sur le site : <http://books.openedition.org/bibpompidou/1802>]

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p.15.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p.121.

⁴⁷⁷ Détrez, Christine, *op. cit.*, 2016, p.6

⁴⁷⁸ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *op. cit.*, 2003.

interpréter et à construire des compétences à partir de textes de littérature ou d'idées »⁴⁷⁹. Le « cercle de lecteur » est une modalité de travail littéraire en groupe, qui peut être ou bien collaboratif ou bien coopératif. Nous nous référons à la distinction proposée par France Henri et Karin Lundgren-Cayrol⁴⁸⁰ : dans la démarche coopérative, « chaque apprenant, en s'appuyant sur le groupe ou son équipe, participe à la réalisation de la tâche collective en se chargeant d'une sous-tâche et en utilisant les ressources appropriées » tandis que, dans la démarche collaborative, « l'apprenant utilise l'ensemble des ressources, dont le groupe, pour réaliser la tâche individuellement »⁴⁸¹.

Les « cercles de lecteur » ont vocation à aider les « élèves à entrer pleinement dans les textes »⁴⁸² en stimulant leurs lectures singulières dans les transactions avec les pairs « sous la houlette d'un enseignant »⁴⁸³. La mise en place des « cercles de lecteur » développe des lectures transactionnelles qui reposent sur un mouvement pendulaire entre le lecteur et le texte en poursuivant un objectif de formation. De plus, dès les premières pages de leur ouvrage, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine soulignent à quel point les échanges entre pairs motivent l'engagement des jeunes élèves dans la lecture⁴⁸⁴. Cette étude a fait date et l'école tend à déployer ces « cercles de lecteur » dans les classes pour apprendre aux élèves à être à l'écoute de leurs lectures et à libérer leurs paroles⁴⁸⁵. Chloé Gabathuler développe cette réflexion en précisant que « la dimension collective, caractéristique intrinsèque du contexte scolaire, oblige l'élève à sortir de la sphère privée et intime, par le biais d'une verbalisation ou d'une collectivisation de ses impressions de lecture »⁴⁸⁶ : ce point est particulièrement important puisqu'il pousse alors le lecteur à « se défaire de certaines motivations idiosyncrasiques pour permettre un échange avec les autres membres de la classe »⁴⁸⁷. Ces travaux sont également

⁴⁷⁹ *Ibid.*

⁴⁸⁰ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005, p.29.

⁴⁸¹ *Ibid.*, pp. 32-33.

⁴⁸² *Ibid.*, pp. 32-33.

⁴⁸³ *Ibid.*, pp. 32-33.

⁴⁸⁴ Les chercheurs s'appuient sur les travaux suivants :

Almasi, Janice F, « The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature », *Reading research Quarterly*, 30, 3, 1995, pp. 314-351.

Alvermann, Donna E., « The discussion web : a graphic aid across the curriculum », *The Reading Teacher*, 45, 2, 1991, pp. 92-99.

Guthrie, J.T. *et alii*, « Growth of literacy engagement : changes in motivations and strategies during concept — oriented reading instruction », *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 1996, pp. 308-331.

⁴⁸⁵ Ahr, Sylviane, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : Expérimentations et réflexions*, Grenoble : CRDP, 2013, p.158.

⁴⁸⁶ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.214.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p.214.

prolongés par Marion Sauvaire⁴⁸⁸ qui propose l'expression de « comités de lecture » pour évoquer les échanges intersubjectifs autour d'un texte – nous y reviendrons.

3.1.2. Le texte comme « intercesseur et médiateur »⁴⁸⁹

Les débats menés au sein des « cercles de lecteur » peuvent s'orienter vers des « discussions à visée littéraire ». Celles-ci, pensées par Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton⁴⁹⁰, s'appuient sur une conception de la lecture et de l'échange, comme vecteurs de culture et de développement personnel : « le texte joue un rôle d'intercesseur et de médiateur »⁴⁹¹. Cette réflexion nous intéresse particulièrement puisque le texte, autour duquel gravitent les discussions, prend alors une place centrale. Ces échanges, en créant un espace de partage, établissent une « communauté de recherche »⁴⁹² qui permet de « mettre individuellement et collectivement les élèves dans une attitude d'interrogation et de cheminement vis-à-vis de problèmes fondamentaux que les hommes et les élèves (...) se posent »⁴⁹³. Les discussions peuvent alors s'orienter vers des « discussions à visée philosophique » en articulant la littérature à un questionnement axiologique. Au cours de la discussion, la dimension collaborative des échanges affine la lecture individuelle : non seulement elle aide à pallier, entre pairs, les difficultés de compréhension posées par le texte, mais elle enrichit le cheminement interprétatif.

3.1.3. Des échanges plaisants

Si les échanges entre pairs permettent d'accompagner les élèves dans la lecture, ils sont également associés à des moments plaisants. Ainsi, Jean-François Massol⁴⁹⁴, après avoir observé des échanges entre pairs dans une classe de lycée, constate que ces « cercles de lecteur » se constituent en « communautés complices et joueuses »⁴⁹⁵ où aisance et complicité s'entremêlent. En effet, les lycéens recourent à un oral qui leur est contemporain, familier, voire relâché, souvent ponctué de rires, témoignant « du plaisir que les élèves prennent dans une discussion sur une thématique qui les touche *hic et nunc* »⁴⁹⁶.

⁴⁸⁸ Sauvaire, Marion, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?*, Littératures. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, doctorat, 2013.

⁴⁸⁹ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier : CRDP, 2008, p.26

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p.26

⁴⁹¹ *Ibid.*, p.26

⁴⁹² *Ibid.*, p.41

⁴⁹³ *Ibid.*, p.41

⁴⁹⁴ Massol, Jean-François, « Facilités de l'actualisation, difficultés de la contextualisation dans un échange en classe de 1re L », *Recherches & Travaux* dans Massol, Jean-François, Plissonneau Gersende, Bloch, Béatrice, *op. cit.*, 2017, [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/945>].

⁴⁹⁵ *Ibid.*

⁴⁹⁶ *Ibid.*

Cette réflexion nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où elle souligne à quel point la sociabilité est facteur de plaisir entre pairs, dans une association au texte littéraire lui-même.

3.2. La spécificité de l'écriture collaborative

L'écriture collaborative est définie par Dominique Bucheton comme reposant sur « une dynamique interactive des échanges entre pairs et une conception de l'écriture orientée sur le processus dynamique à l'œuvre dans une élaboration commune »⁴⁹⁷. Les pairs deviennent, selon l'auteure, des partenaires, ce qui leur permet de se constituer comme une « communauté textuelle »⁴⁹⁸ et d'entrer plus facilement dans la culture.

Milad Doueïhi⁴⁹⁹ souligne pour sa part, en 2011, que le numérique a particulièrement développé les pratiques d'écriture collaborative. Il donne alors pour exemple l'encyclopédie collaborative Wikipedia : chaque article est écrit par une multitude de « fragments de personnalité »⁵⁰⁰ puisqu'il est impossible de savoir qui a participé à son élaboration. La figure de l'auteur semble alors disparaître au profit du texte. Dans la dynamique des recherches actuelles sur la place du numérique à l'école⁵⁰¹, nous nous intéresserons essentiellement à l'écriture collaborative numérique. En effet, la prise en compte du numérique semble un facteur de motivation particulièrement stimulant pour les élèves, même pour les plus faibles, comme le souligne Dominique Bucheton à la fin de son ouvrage :

Ils en sont des utilisateurs souvent réguliers, voire parfois compulsifs. Ils ont déjà pris des habitudes importantes d'échange et de discussion. Ils sont sur leur terrain et, pour une fois, l'école le prend en compte, le reconnaît. Leur capacité à réfléchir s'y épanouit et s'y démocratise. Les élèves faibles progressent beaucoup et une fois inscrits dans le jeu collectif, s'y développent.⁵⁰²

3.2.1. Un « auteur collectif »⁵⁰³

Ainsi les élèves deviennent-ils partenaires au sein d'une « communauté sociale »⁵⁰⁴, où ils sont tous égaux. Les échanges, qui se mettent alors en place, donnent lieu à une « identité collective »⁵⁰⁵, selon Dominique Bucheton, qui témoigne d'une modification de la posture des scripteurs par un effacement

⁴⁹⁷ Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz, 2014, p.258.

⁴⁹⁸ *Ibid.*, p.292.

⁴⁹⁹ Doueïhi, Milad, *Pour un humanisme numérique*, Paris : Editions du Seuil, 2011.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p.110.

⁵⁰¹ Nous renvoyons particulièrement à l'ouvrage suivant : Brunel, Magali, Quet, François, *op. cit.* 2018.

⁵⁰² Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.293.

⁵⁰³ Quaranta, Jean-Marc, « Ecrire ensemble pour trouver l'auteur : outils numériques pour écrire et recherche en création littéraire. », dans *D.U Ecriture*, 2014, [Récupéré sur le site : <http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/09/24/30643255.html>]

⁵⁰⁴ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.258.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p.258.

de la notion de propriété de l'écrit⁵⁰⁶. Jean-Pierre Quaranta, qui analyse l'écriture collaborative numérique, préfère, quant à lui, la notion d'« auteur collectif »⁵⁰⁷. A partir d'une expérimentation de l'outil numérique Framapad, plateforme numérique d'écriture collaborative, lors d'un Marathon d'écriture, le chercheur observe que l'écriture se fait en deux temps distincts : tout d'abord, chaque collaborateur écrit un texte puis ces textes sont réunis, assemblés par les modérateurs qui déploient alors trois fonctions particulières :

- la fonction unificatrice : il s'agit d'écrire les raccords entre les propositions pour donner une unité au texte ;
- la fonction élective : il s'agit de choisir et trier les propositions afin de donner une cohérence au texte ;
- la fonction esthétique : il s'agit d'harmoniser le style du texte.

Dans la salle de classe qui ne compte pas de modérateur, ce rôle est joué par chaque membre de la « communauté textuelle ». Anne-Marie Petitjean⁵⁰⁸ distingue six rôles différents : planificateur, rédacteur, leader du travail, expert, correcteur et superviseur. Les élèves ont eux-mêmes conscience d'avoir endossé plusieurs rôles au cours de l'activité : la chercheuse constate d'ailleurs qu'« ils se reconnaissent ainsi surtout rédacteur (...), y compris comme premier rôle, et correcteur »⁵⁰⁹. Cette répartition est tout particulièrement intéressante dans la mesure où elle ne résulte ni d'une concertation ni d'une revendication mais découle « d'un souci de s'organiser en groupe soudé et de favoriser la collaboration entre les différents membres à part égale »⁵¹⁰ : cette idée est confortée par le fait que le rôle de leader est celui le moins reconnu. Comme Milad Doueïhi le constate à propos de Wikipedia, le texte prime lors de l'écriture collaborative numérique, y compris dans le cadre scolaire.

3.2.2. Un espace de sociabilité

L'unité du groupe est d'autant plus renforcée que l'écriture collaborative numérique ouvre un espace de sociabilité pour les pairs : en effet les plateformes, comme Framapad déjà évoqué, proposent un *pad* conçu comme le lieu de l'écriture, de l'élaboration du texte commun et un *chat* vu comme un espace d'échange, de clavardage.

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p.274.

⁵⁰⁷ Quaranta, Jean-Marc, « Ecrire ensemble pour trouver l'auteur : outils numériques pour écrire et recherche en création littéraire. », dans *D.U Ecriture*, 2014, [Récupéré sur le site : <http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/09/24/30643255.html>]

⁵⁰⁸ Petitjean, Anne-Marie, « Écrits collaboratifs en classe de littérature, Expériences d'écriture sur pad au collège et au lycée », dans Brunel, Magali, Quet, François, *op. cit.*, 2018, pp. 179-199.

⁵⁰⁹ *Ibid.*, p.191.

⁵¹⁰ *Ibid.*, p.191.

Ce *chat* a comme fonction première, selon Thibaud Hulin⁵¹¹, de favoriser « la prise de recul et la réflexivité des utilisateurs »⁵¹² : il ne s'agit donc absolument pas d'un « outil de diversion »⁵¹³, même si certains messages peuvent être discursifs. En effet, sont distingués différents types de message qui révèlent une posture réflexive : demandes d'avis, critiques, organisation, citation du texte, remarques sur la participation des uns et des autres, commentaires sur la structure et/ou la longueur du texte, la formulation des idées, des messages auto-référentiels, etc. Selon les étudiants observés par Thibaud Hulin dans son étude, « la dimension réflexive du *chat* favorise le processus d'écriture »⁵¹⁴. Cette idée est prolongée par Isabelle Cailleau⁵¹⁵, qui y voit également un espace majeur pour l'écriture collaborative numérique. Elle souligne alors sa dimension intrinsèquement sociale.

Le *chat* ouvre ainsi un lieu d'échanges plaisants et plus détendus et a sa propre langue. Le clavardage, que nous avons évoqué précédemment à propos des réseaux sociaux, est, selon Marie Bernier⁵¹⁶ une « conversation écrite », qui se doit de pallier à l'absence physique du destinataire par le recours à des procédés paralinguistiques. Cette langue n'est pas la langue scolaire mais un idiolecte numérique dont les élèves ont une grande habitude. Si l'oral relâché observé par Jean-François Massol lors des échanges entre pairs au sein de « cercles de lecteur » est signe d'une complicité joueuse, on peut en conséquence supposer qu'il en est de même avec le recours avec la « conversation écrite » sur le *chat*.

3.2.3. Un facteur de motivation

Dans son étude déjà mentionné, Anne-Marie Petitjean constate aussi que l'écriture collaborative numérique a généré une grande motivation auprès des élèves enthousiastes face à l'activité. La chercheuse précise que ce n'est pas tant le caractère ludique ou inhabituel du recours au numérique qui explique cet engouement mais bien la dimension collaborative elle-même. Elle note, en effet, un véritable plaisir né du travail collectif, de la mutualisation des compétences et en donne quelques exemples rapportés par les élèves pour justifier leur engouement :

« mettre en commun ses connaissances », « échanger nos idées et débattre », « on peut voir ce que les autres élèves font et cela nous aide beaucoup pour formuler nos phrases, éviter de dire les mêmes informations que les autres », « on peut se corriger entre groupes, s'il y a des erreurs d'orthographe ou de compréhension de la part d'un groupe, on peut en discuter sans faire de bruit par le tchat ».⁵¹⁷

La dimension sociale est ici pleinement affirmée, axe important de la dynamique motivationnelle.

⁵¹¹ Hulin, Thibaud, « Enseigner l'activité 'écriture collaborative' », *tic&société*, vol.7, n°1, 2013.

⁵¹² *Ibid.*, pp. 100-101.

⁵¹³ *Ibid.*, p.101.

⁵¹⁴ *Ibid.*, p.107.

⁵¹⁵ Cailleau, Isabelle, *Récit d'une enquête sur l'écriture numérique collaborative synchrone*, doctorat, 2015.

⁵¹⁶ Bernier, Marie, *op. cit.*, 2011.

⁵¹⁷ Petitjean, Anne-Marie, *op. cit.*, 2018, p.185.

*

* *

La sociabilité de la lecture joue ainsi un rôle majeur à l'école. Facteur clef pour penser la motivation de l'élève, elle se retrouve dans les dispositifs didactiques mis en place en cours de Lettres. Les échanges oraux intersubjectifs, entre pairs, développent un partage de lecture, en réunissant les pairs en « cercles de lecteur »⁵¹⁸ ou en « comités de lecture »⁵¹⁹ : de même, l'écriture collaborative numérique fait émerger un « auteur collectif ». Jean-François Massol⁵²⁰ et Anne-Marie Petitjean⁵²¹ constatent tous deux que cette sociabilité figure comme une source d'engouement qui se manifeste par un plaisir de l'être et de l'apprendre ensemble.

4. Faire place à la diversité des lecteurs

Rappelons que la prise en compte des singularités de chaque élève, notamment à travers les gestes de différenciation, est un facteur motivationnel important comme le montre Benoît Galand⁵²².

4.1. Les différentes postures de lecture

Dominique Bucheton⁵²³ a distingué, à partir d'une expérimentation en classe de troisième, cinq postures de lecture différentes chez les élèves. Par posture de lecture, elle entend un mode de lecture convoqué inconsciemment selon le contexte, les enjeux et la spécificité du texte. Cette distinction reste très utile pour penser la diversité des élèves au sein d'une classe face à un même texte. Ainsi la chercheuse propose-t-elle la typologie suivante :

- le texte tâche : cette première posture renvoie à une lecture ratée, où le texte est seulement considéré comme une tâche scolaire ;
- le texte action : dans cette seconde posture, l'effet-personne est très fort ; le lecteur se situe en effet à la hauteur des personnages ; on note là un véritable plaisir de l'immersion fictionnelle ;
- le texte signe : le texte est alors lu comme une fable dans laquelle le message de l'auteur est à décrypter ;
- le texte-tremplin : le texte peut apparaître comme un prétexte car il exprime surtout les réflexions personnelles du lecteur ;

⁵¹⁸ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *op. cit.*, 2003.

⁵¹⁹ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

⁵²⁰ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

⁵²¹ Petitjean, Anne-Marie, *op. cit.*, 2018.

⁵²² Galand, Benoît, *op. cit.*, 2018, p.2

⁵²³ Bucheton, Dominique, « Les postures du lecteur » dans Demougin, Patrick, et Massol, Jean-François (dir), *op. cit.*, 1999.

- le texte objet : cette dernière posture est la plus lettrée car le lecteur considère alors le texte comme un objet selon une perspective esthétique.

Plus un élève est à l'aise avec la lecture, plus il est capable de circuler entre les différentes postures. Dominique Bucheton a également constaté que la posture lettrée est la moins développée à la fin de la troisième : cette analyse est tout particulièrement intéressante car c'est précisément cette posture que convoquent les enseignements du lycée notamment à travers les exercices du commentaire et de la dissertation. Or, rares sont les élèves qui la maîtrisent avant leur entrée en classe de seconde. Cette typologie nous intéresse pour penser la diversité des lecteurs au sein d'un groupe hétérogène.

Afin de bien comprendre la variété des élèves dans le cours de français, il est également nécessaire de convoquer, avec Dominique Bucheton et Yves Soulé⁵²⁴, les différentes postures d'apprentissage dans la mesure où elles permettent de comprendre l'engagement des élèves dans les activités demandées. Là aussi, les élèves, qui réussissent le mieux, sont ceux qui circulent de l'une à l'autre et savent en changer lorsqu'ils rencontrent une difficulté dans leur apprentissage. Ainsi les chercheurs ont-ils distingué six postures différentes :

- la posture première : les élèves se lancent dans l'activité sans réflexion avec immédiateté ;
- la posture ludique-créative souligne chez l'élève la tentation de détourner la tâche demandée et de la re-prescrire selon des envies propres ;
- la posture réflexive permet à l'élève non seulement d'agir mais également de questionner son action, de la « secondariser » afin d'en comprendre les apports, les ratés ou les finalités ;
- la posture de refus est particulièrement violente : elle témoigne en effet d'un refus d'apprendre, de se conformer aux attentes de l'enseignant et de l'institution scolaire – pour les auteurs, elle peut révéler des problèmes identitaires ou psycho-affectifs majeurs ;
- la posture scolaire est celle adoptée par l'élève qui essaie de correspondre aux attentes de l'enseignant en se conformant aux normes attendues.

Ces typologies nous intéressent pour, d'une part, mesurer et comprendre l'engagement des élèves dans la lecture et pour prendre, d'autre part, en compte leur diversité au sein du groupe classe.

4.2. La non-lecture

En cours de français, comme nous l'avons évoqué dès l'introduction, l'enseignant est confronté à une difficulté majeure : faire lire l'œuvre. Stéphanie Lemarchand-Thieurmél note ainsi, dans ses travaux

⁵²⁴ Bucheton Dominique, Soulé Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 2009, pp. 29-48.

de doctorat, qu'« il est admis que certains élèves ne lisent pas l'ensemble des œuvres »⁵²⁵. Elle constate également que tout enseignant de lettres connaît la capacité des élèves à « ruser pour éviter [la] contrainte de la lecture »⁵²⁶ et que l'on a tendance à considérer la non-lecture d'une œuvre littéraire comme « un obstacle à la formation des élèves »⁵²⁷.

Face à ce paradoxe, la chercheuse s'est alors intéressée à des élèves de lycée professionnel pour qui la lecture scolaire est majoritairement considérée comme une corvée. S'appuyant sur la réflexion de Pierre Bayard développée dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*⁵²⁸, elle propose de penser la non-lecture, comme une expérience singulière de lecture. Elle souligne alors l'importance des échanges entre pairs pour développer une appropriation indirecte de l'œuvre littéraire par les élèves non-lecteurs aux contacts de leurs pairs lecteurs. Selon elle, il y a là une « expérience du récit » définie comme une « « clé de lecture pour [les] élèves non-lecteurs »⁵²⁹, une stratégie didactique capable de détourner « la question de la lecture intégrale pour les élèves non-lecteurs au profit d'un accès à l'histoire, au récit »⁵³⁰.

Toujours selon la chercheuse, cette « expérience du récit » passe par un nécessaire décentrement de l'enseignant afin de favoriser les échanges intersubjectifs, dans l'optique d'une sociabilité de la lecture, comme nous l'avons déjà évoqué. L'« expérience du récit » devient alors riche et stimulante puisqu'elle tend à désacraliser la lecture dans la mesure où « le maître ne possède plus la vérité toute puissante »⁵³¹ et à la dédramatiser puisque l'élève n'est pas sanctionné pour ne pas avoir lu l'œuvre. L'« expérience du récit » est également source d'enrichissement pour tous les élèves : en effet, dans les échanges intersubjectifs, le lecteur, auprès du non-lecteur, « en racontant l'histoire, en évoquant du livre ce qu'il en comprend, réactive sa lecture »⁵³². Ainsi, les interactions avec les non-lecteurs leur permettent « de revenir sur [leur] lecture »⁵³³. Cela peut donner alors lieu à un « *trébuchement* qui donne l'accès au sens »⁵³⁴. Quant aux non-lecteurs, ils s'enrichissent de ces échanges en comblant « les vides créés par [leur] non-lecture et fini[ssent] par avoir une image globale du livre »⁵³⁵.

⁵²⁵ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, doctorat, 2014, p.356

⁵²⁶ *Ibid.*, p. 141.

⁵²⁷ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, « De la posture de non-lecteur au plaisir de parler des œuvres », in Massol, Jean-François, (dir) *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble : UGA Editions, 2017, p.269.

⁵²⁸ Bayard, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris : Editions de Minuit, 2007.

⁵²⁹ Lemarchand-Thieurmél, *op. cit.*, 2017, p.274.

⁵³⁰ *Ibid.*, p.275.

⁵³¹ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014, p. 367.

⁵³² Lemarchand-Thieurmél, *op. cit.*, 2017, p.277

⁵³³ *Ibid.*, p.277.

⁵³⁴ *Ibid.*, p.277.

⁵³⁵ *Ibid.*, p.277

Stéphanie Lemarchand-Thieurmel souligne combien cette expérience est donc marquante pour les non-lecteurs qui se souviennent du récit longtemps alors que les lecteurs, au contraire, « éprouvent parfois de grandes difficultés à parler des œuvres et même à se souvenir après seulement quelques semaines, alors qu'ils ont lu et étudié ces œuvres »⁵³⁶. Ainsi, dans ses travaux, Stéphanie Lemarchand-Thieurmel montre-t-elle, qu'il est possible de raccrocher des élèves réfractaires à la lecture, par le biais de la fiction, et de les engager dans la même activité que le reste de la classe. En effet, la chercheuse ajoute que l'activité de braconnage mise en place dans l'« expérience du récit » fait que « l'activité de lecture [prend] du sens, et même pour les non-lecteurs »⁵³⁷.

Or, en accordant une finalité ainsi à l'activité lectorale, la dynamique motivationnelle s'enclenche. De plus, se déploie alors dans les échanges entre lecteurs et non-lecteurs une complémentarité qui enrichit chacun. L'« expérience de récit » est un engagement de la lecture, certes différent de la pratique scolaire traditionnelle, mais qui fonde néanmoins une vraie expérience de lecture.

*

* *

La prise en compte de la diversité des élèves est un enjeu majeur pour penser l'engagement dans la lecture et proposer un accompagnement efficace dans le cadre d'un dispositif de lecture. C'est dans cette perspective que les recherches de Dominique Bucheton et Yves Soulé comme celles de Stéphanie Lemarchand-Thieurmel nous seront précieuses.

Bilan

Dans ce chapitre, nous souhaitons questionner l'engagement des élèves dans la lecture des œuvres intégrales. Ainsi avons-nous observé de nombreux éléments capables de faire émerger une motivation pour lire en classe.

- Le jeu apparaît comme une stratégie extérieure, comme une ruse, pour engager dans la lecture « l'air de rien » l'élève réfractaire. Cependant, nous avons pu remarquer que les animations ludiques proposées par Christian Poslaniec⁵³⁸ ou la « fiction d'écriture » envisagée par François Le Goff⁵³⁹ restent des jeux « extérieurs » à la lecture même.
- L'écriture joue un rôle majeur pour accompagner la lecture d'une œuvre intégrale en contexte scolaire. Ces écritures prennent des formes variées, selon les objectifs didactiques poursuivis

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 275.

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 281

⁵³⁸ Poslaniec, Christian, *op. cit.*, 2004.

⁵³⁹ Le Goff, François, « Fiction d'écriture et poésie engagée en classe de 3^{ème} », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018.

par l'enseignant. Nous retenons particulièrement les écritures « à côté de » et « dans » qui permettent de prolonger l'immersion fictionnelle⁵⁴⁰. Par le biais de la fiction, elles portent en elles une dimension ludique que nous souhaitons exploiter.

- Dans une perspective d'une pédagogie de l'immersion, le « journal de personnage » proposé par Véronique Larrivé⁵⁴¹ invite l'élève non seulement à développer une identification mais aussi à se substituer au personnage. De même, le travail de réécriture transmédiatique proposé par Jean-Michel Le Baut⁵⁴² ouvre une perspective pour penser l'accompagnement de la lecture, par le prisme de l'identification. Ces travaux ouvrent une piste intéressante de réflexion pour penser un rapprochement entre la lecture et le jeu de rôle. C'est dans leur continuité que nous souhaitons situer nos recherches.
- Le recours au numérique engage les élèves. Les travaux menés par Frédérique Longuet⁵⁴³ qui propose une réécriture transmédiatique sur les réseaux sociaux de poèmes patrimoniaux, le montrent en permettant aux étudiants de resémiotiser l'œuvre-source par un élargissement de son monde fictionnel.
- La sociabilité de la lecture dans un contexte scolaire est un enjeu majeur pour aider les pairs à se constituer en « communautés complices et joueuses »⁵⁴⁴ selon l'expression de Jean-François Massol. Il y a un véritable plaisir à être-ensemble et à travailler au sein d'un groupe autour d'un texte. Cette dimension se retrouve également dans les travaux d'écriture collaborative.
- Les échanges intersubjectifs au sein de « cercles de lecteur »⁵⁴⁵ ou « comité de lecture »⁵⁴⁶ permettent de faire émerger une complémentarité des lecteurs au sein d'une même classe, ce qui rend alors possible la différenciation par la prise en compte des diversités des lectures. La notion d'« expérience du récit » de Stéphanie Lemarchand⁵⁴⁷ nous est particulièrement précieuse puisqu'elle engage des élèves réfractaires à la lecture scolaire, ou parce qu'ils sont découragés par un texte trop complexe ou parce qu'ils sont dans une posture d'apprentissage de refus.

⁵⁴⁰ Larrivé, Véronique, « Le journal de personnage » dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018, pp. 189- 233, p.192.

⁵⁴¹ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

⁵⁴² Le Baut, Jean-Michel, *op. cit.*, 2018.

⁵⁴³ Longuet, Frédérique, *op. cit.*, 2018.

⁵⁴⁴ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

⁵⁴⁵ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *op. cit.*, 2003, p.18.

⁵⁴⁶ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

⁵⁴⁷ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

Ces apports nous sont utiles pour penser une didactique de l'entrée dans la lecture d'une œuvre intégrale : nous souhaitons articuler l'immersion fictionnelle et le plaisir ludique qui en découle aux réflexions sur la sociabilité en classe et sur les échanges collaboratifs sympathiques entre pairs. Il nous faut à présent aborder la question de l'appropriation personnelle, indicateur important pour évaluer s'il y a eu une rencontre entre l'élève et le texte littéraire.

II. Développer une appropriation

L'appropriation littéraire désigne « le processus par lequel un lecteur s'empare d'une œuvre, ainsi que le résultat escompté : l'envol de cette œuvre dans la mémoire individuelle, dans une réflexion sur soi, sur le monde et sur les autres », écrit Bénédicte Shawky-Milcent⁵⁴⁸. A la suite de Brian T. Fitch⁵⁴⁹, la chercheuse note qu'elle est, à raison, considérée comme « l'aboutissement de la lecture »⁵⁵⁰. En effet, elle est l'essence du plaisir de la lecture, moteur de la construction de soi qui permet au lecteur de constituer son « identité littéraire » selon la notion proposée par Annie Rouxel⁵⁵¹.

Avec la reconnaissance du « sujet lecteur » à l'école, la question de l'appropriation est devenue centrale dans le champ de la didactique de la littérature. En effet, Nathalie Denizot et Sylviane Ahr considèrent que, pour engager un élève dans la lecture d'une œuvre patrimoniale, pour qu'il l'accepte « comme vecteur d'identité, il faut réfléchir aux modes d'appropriation »⁵⁵². Cette question présuppose une rencontre réussie entre le lecteur et le texte littéraire, ouvrant la réflexion sur une relation esthétique qui sera également au cœur de nos recherches à la suite des travaux de Chloé Gabathuler⁵⁵³.

1. Favoriser une appropriation personnelle

Dans ses travaux de recherches, Bénédicte Shawky-Milcent⁵⁵⁴ souligne à quel point l'appropriation personnelle d'une œuvre se doit d'être au cœur de la didactique du français et en propose une étude précieuse qui retient ici notre attention.

⁵⁴⁸ Shawky-Milcent, Bénédicte, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, doctorat, 2014, p.5.

⁵⁴⁹ Ficht B.T, *A l'ombre de la littérature. Pour une théorie de la critique littéraire*, Montréal : XYZ Editeur, 2000, p.236.

⁵⁵⁰ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016, p.5.

⁵⁵¹ Rouxel, Annie, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », in : Massol, Jean-François, (dir), *op. cit.*, 2017, p. 139.

⁵⁵² Ahr, Sylviane et Nathalie Denizot (dir.), *op. cit.*, 2013, p.8

⁵⁵³ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016.

⁵⁵⁴ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

1.1. Les gestes appropriatifs

Même si l'appropriation d'une œuvre relève de l'intime secret, voire inconscient, la chercheuse note qu'elle se laisse pourtant observer et écouter. En effet, elle explique qu'il existe un second pendant de l'appropriation qui, lui, est tourné vers autrui « partageable, exprimable, plus visible »⁵⁵⁵. Elle en donne pour preuves les mises en scène de textes théâtraux, les jeux dramaturgiques, les mises en voix de poèmes et les nombreux discours seconds à l'instar de la critique littéraire, le commentaire, la réécriture, la dissertation, etc., qui portent tous les traces d'une appropriation singulière. Cette dimension de l'appropriation constitue « une stabilisation momentanée de la rencontre singulière avec un livre »⁵⁵⁶.

A partir de ce constat, Bénédicte Shawky-Milcent considère que « toute production seconde du lecteur sur une œuvre est la trace d'une appropriation personnelle achevée ou en cours »⁵⁵⁷. Elle distingue alors cinq gestes appropriatifs à l'œuvre au cours des différentes activités proposées en contexte scolaire :

- le prélèvement : proche du rapt, ce geste consiste à prélever des extraits du texte (mots ou citations) pour les garder pour soi, pour prolonger son propre discours ;
- la reformulation : par ce geste, le lecteur « s'approprie la pensée d'autrui, et la fonde à sa pensée »⁵⁵⁸, le texte est alors absorbé ;
- l'acte de raconter sa lecture : le lecteur prolonge le souvenir de la lecture, les émotions ressenties, les traces laissées sur soi ;
- la réécriture : par ce geste, le lecteur s'empare du texte lu et le prolonge, le façonne, voire le réinvente complètement ;
- l'analyse : le lecteur questionne alors le texte dans une démarche herméneutique en essayant de dégager des significations.

Bénédicte Shawky-Milcent constate que ces différents gestes appropriatifs se retrouvent dans plusieurs dispositifs proposés par la recherche en didactique de littérature, ce qu'elle synthétise dans le tableau suivant.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, p.93.

⁵⁵⁶ *Ibid.*, p.93.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p.93.

⁵⁵⁸ *Ibid.*, p.95.

| <i>Gestes appropriatifs</i> | <i>Quête et gains du lecteur</i> | <i>Activités pratiquées à l'école, propositions didactiques</i> |
|-----------------------------|---|---|
| Prélever | Prolonger un plaisir esthétique, incorporer le texte en soi, le posséder de manière quasi-physique. | « Recueil à quatre mains » Anthologies, collages, surlignage, recueil de citations, carnet ou journal de lecture, apprentissage par cœur, etc. |
| Reformuler | S'approprier la pensée de l'auteur, l'assimiler à sa propre pensée. | Paraphrase, résumé, reformulation de la pensée d'autrui, exposé, synthèse, récit de lecture... |
| (Se) raconter | Exprimer des émotions, des sensations, des correspondances entre le monde du texte et son monde intérieur, garder une trace de sa lecture, la prolonger, la revivre, se comprendre... | Autobiographie de lecteur, autoportrait, questionnaire subjectif suivant une lecture, carnet de lecture, etc. Illustrations de textes au moyen d'images. |
| Réécrire | Prolonger, actualiser, réinventer, réécrire... | Transpositions, pastiches, textes créatifs divers à la suite d'une lecture, livret de mise en scène, livret cinématographique, adaptation cinématographique, etc. |
| Analyser | Faire émerger des significations, mettre au jour des procédés stylistiques et esthétiques. | Commentaire, critique, essai, toutes les formes métatextuelles parmi lesquelles la lecture analytique et le commentaire littéraire. |

FIGURE 8 SYNTHÈSE DES GESTES APPROPRIATIFS PAR BÉNÉDICTE SHAWKY-MILCENT⁵⁵⁹.

Dans ce tableau, la chercheuse référence de nombreuses propositions didactiques qui sortent des chemins traditionnels, reposant sur « un assouplissement des frontières objectif vs subjectif, raison vs émotion [qui] (...) obligent aussi l'enseignant à changer de posture en accueillant, d'une part le surgissement de productions singulières tant dans leur forme que dans leur contenu »⁵⁶⁰ et d'autre part en favorisant une créativité pédagogique vive⁵⁶¹. Cette réflexion aide à observer comment les élèves s'approprient leur lecture.

1.2. La diversité des appropriations

Étudiant des écrits d'élèves au prisme de l'appropriation de l'œuvre, Bénédicte Shawky-Milcent distingue quatre sortes d'appropriation à l'œuvre :

- l'« appropriation en échec »⁵⁶² : cette appropriation concerne ou bien l'élève qui n'a pas ouvert l'œuvre et assume l'inexistence de la rencontre ou bien celui qui a lu l'œuvre mais lui demeure étranger :

[Ils] s'excluent de l'héritage de [l'] œuvre classique : ils n'ont confiance ni dans leur identité de lecteur, 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,

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p.97.

⁵⁶⁰ *Ibid.*, p.97.

⁵⁶¹ Nous reviendrons sur ce point plus tard dans notre propos.

⁵⁶² Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016., p.141.

certains semblent accepter ce fait comme une fatalité et d'autres marquent cette exclusion en évoquant l'ennui.⁵⁶³

Cette citation est intéressante dans la mesure où elle souligne une illusion d'incompétence en évoquant le manque de confiance de ces élèves, facteur de démotivation fort. La rencontre n'a pas lieu et les deux partis, l'élève d'une part, l'œuvre littéraire d'autre part, demeurent étrangers l'un à l'autre.

- l'« appropriation possible »⁵⁶⁴ : dans cette situation, l'appropriation est également ratée mais les élèves pourtant « donnent le change »⁵⁶⁵ selon l'expression de Bénédicte Shawky-Milcent. En effet, les élèves dans cette situation « ne s'excluent pas de sa possession potentielle »⁵⁶⁶ : ils s'appuient sur le souvenir d'extraits étudiés en classe, sur la matérialité du livre, etc. Pour la chercheuse, ces élèves sont des « héritiers potentiels »⁵⁶⁷.

Ce qui distingue ces deux premières appropriations tient du rapport au langage : les élèves dont l'appropriation est ratée sont ceux qui entretiennent avec elle un rapport complexe : illusion d'incompétence et réelles difficultés à la fois dans la lecture et dans l'écriture ; au contraire, l'appropriation est possible lorsque les élèves savent s'en saisir pour développer une pensée.

- « l'appropriation contemplative »⁵⁶⁸ : cette catégorie est majoritaire dans les travaux étudiés par Bénédicte Shawky-Milcent. Les textes écrits par les élèves sont très proches du compte-rendu de lecture et témoignent d'une rencontre sensible avec l'œuvre littéraire. L'élève contemple les souvenirs de l'œuvre qu'il a en mémoire « comme si ces souvenirs étaient posés devant lui, et il se contemple dans la lecture qu'il en a faite »⁵⁶⁹.

Cette catégorie se subdivise en trois sous-catégories : l'appropriation éparpillée plutôt affective – l'élève est resté collé au texte –, « l'appropriation contemplative en chantier »⁵⁷⁰ qui désigne une appropriation en cours et enfin « l'appropriation contemplative unifiée »⁵⁷¹ qui témoigne d'une vision stabilisée de l'œuvre et d'une distance face au texte. Ces différentes appropriations se distinguent par leur degré d'accomplissement.

⁵⁶³ *Ibid.*, p.144

⁵⁶⁴ *Ibid.*, p.141.

⁵⁶⁵ *Ibid.*, p.142.

⁵⁶⁶ *Ibid.*, p.142.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p.144.

⁵⁶⁸ *Ibid.*, p.145.

⁵⁶⁹ *Ibid.*, p.145

⁵⁷⁰ *Ibid.*, p.149.

⁵⁷¹ *Ibid.*, p.149.

- L'« appropriation créative »⁵⁷² se définit comme une réécriture de l'œuvre lue : le texte est « réécrit, emprunté, fondu dans le texte de l'élève »⁵⁷³. Ici se manifeste, précise Bénédicte Shawky-Milcent, un véritable plaisir de l'invention. Là encore trois appropriations créatives sont à distinguer : « l'appropriation créative éclair », « l'appropriation créative vampirique » et « l'appropriation créative partagée »⁵⁷⁴.

L'« appropriation créative éclair » renvoie à des élèves qui « ont saisi un aspect essentiel de l'œuvre étudiée, et qui en ont une vision d'ensemble très synthétique et condensée. Le terme « éclair » est choisi pour son double sens : l'écrit témoigne d'un processus assez fulgurant, et aussi dans une certaine mesure d'un éblouissement. »⁵⁷⁵ Bénédicte Shawky-Milcent constate que l'œuvre a été lue, certainement rapidement, et que la « réflexion s'est cristallisée autour d'un motif, d'une idée forte qui fait écho à leur univers intérieur »⁵⁷⁶. Ici de nombreux emprunts sont faits au texte-source. Dans le cadre d'une « appropriation créative vampirique », les élèves ont fait leur le texte source et l'ont recréé : le texte-source, « lu avec beaucoup d'attention, (...) devient un matériau qui se confond dans le récit-cadre, qui l'absorbe »⁵⁷⁷.

[Le texte-source] ne se voit presque plus, il se devine en filigrane. (...) 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.⁵⁷⁸

Enfin, les élèves qui manifestent une « appropriation créative partagée » témoignent d'une envie de partager leurs lectures et tendent leurs écrits vers autrui :

Ces lecteurs sont des possesseurs incontestables [de l'œuvre lue]. Leur très grande connaissance du texte en fait aussi des passeurs potentiels. (...) L'œuvre est présentée non seulement comme un objet esthétique, mais aussi comme l'élément d'une culture commune.⁵⁷⁹

Là encore, il s'agit d'une différence de fini entre ces sortes d'appropriation créative. Cette typologie des différentes appropriations tout particulièrement visibles au sein d'une classe hétérogène nous intéresse particulièrement pour penser l'accompagnement des élèves dans la lecture d'une œuvre patrimoniale.

A partir de cette distinction, Bénédicte Shawky-Milcent identifie également deux mouvements au sein du processus d'appropriation. Le premier mouvement est contemplatif et se concentre sur « l'histoire

⁵⁷² *Ibid.*, p.151.

⁵⁷³ *Ibid.*, p.151.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, p.152.

⁵⁷⁵ *Ibid.*, p.152

⁵⁷⁶ *Ibid.*, p. 152

⁵⁷⁷ *Ibid.*, pp. 153-154

⁵⁷⁸ *Ibid.*, pp. 153-154

⁵⁷⁹ *Ibid.*, p.156

de la rencontre avec l'œuvre littéraire »⁵⁸⁰ ; le second mouvement relève de la création dans lequel l'élève rassemblerait ses émotions et dépasserait les impressions premières de lecture amorçant un mouvement de distanciation. La chercheuse formule l'hypothèse que « l'appropriation contemplative précède l'appropriation créative dans la mémoire des lecteurs »⁵⁸¹, ajoutant que, selon elle, et cela reste à vérifier, l'appropriation créative ancre davantage le souvenir de la lecture. Ce point retient toute notre attention car il ouvre la voie à une réflexion sur une didactique de l'appropriation en cours, pour aider des élèves à la développer.

2. Penser une appropriation entre pairs

Puisque nous avons vu que l'écriture porte les traces d'une appropriation personnelle, nous pouvons nous demander si l'écriture collaborative permet l'appropriation collective d'une œuvre littéraire. Nous avons formulé cette hypothèse dans le cadre d'une étude exploratoire dans laquelle, autour d'une lecture de *La duchesse de Langeais* de Balzac, nous articulions écriture collaborative numérique et appropriation d'une œuvre patrimoniale⁵⁸².

En effet, Milad Doueïhi souligne dans son essai *Pour un humanisme numérique* que les plateformes d'écriture collaborative ont favorisé l'émergence d'une « lecture sociale »⁵⁸³ :

[Elle] se nourrit du partage des annotations, des commentaires, des *marginalia* à la fois entre individus et au sein même des plateformes. (...) La lecture enrichie ne fait qu'ajouter au texte des éléments externes mais qui sont censés informer la lecture, l'augmenter.⁵⁸⁴

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons observé comment l'écriture collaborative, menée en plusieurs étapes qui produisent des « écrits intermédiaires » selon la terminologie de Dominique Bucheton⁵⁸⁵ et Jean-Charles Chabanne⁵⁸⁶ permet de mettre en place une « lecture coopérative ». Les consignes invitaient les élèves à développer une « écriture dans » selon la terminologie de François Le Goff⁵⁸⁷ et invitaient à une appropriation créative. Nous avons alors constaté que celle-ci n'est pas linéaire : bien au contraire, l'écriture collaborative témoigne du va-et-vient de la pensée, de tâtonnements et d'hésitations, de retours et de progressions. De plus, au fur et à mesure de l'écriture, la lecture s'est enrichie : la communauté de scripteurs s'est constituée en une communauté de lecteurs.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p.158.

⁵⁸¹ *Ibid.*, p.159.

⁵⁸² Augé, Claire, « Écriture collaborative numérique et appropriation d'une œuvre patrimoniale », *Le français aujourd'hui*, 2018, pp. 57-66.

⁵⁸³ Doueïhi, Milad, *op. cit.*, 2011, p. 120.

⁵⁸⁴ *Ibid.*, p. 120.

⁵⁸⁵ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014.

⁵⁸⁶ Chabanne, Jean-Charles, Bucheton, Dominique, « Les écrits "intermédiaires" », *La Lettre de la DFLM*, 2000, pp.23-27.

⁵⁸⁷ Le Goff, François, *op. cit.*, 2011.

Enfin, nous avons pu remarquer que l'appropriation de l'œuvre progresse du glissement du simple prélèvement à une vraie digestion du texte-source.

Cette recherche exploratoire a ouvert deux pistes de réflexion que nous souhaitons poursuivre à la suite des travaux de Bénédicte Shawky-Milcent : il s'agit tout d'abord de se demander en quoi le groupe permet de faire émerger une appropriation collective de l'œuvre et de nourrir l'appropriation individuelle, puis de questionner plus précisément cette progression de l'appropriation au fur et à mesure de la lecture de l'œuvre intégrale.

3. Enseigner la relation esthétique à l'œuvre

La relation esthétique est « constitutive de la lecture des textes littéraires »⁵⁸⁸ selon Chloé Gabathuler qui, dans la conclusion de ses travaux, appelle à faire de celle-ci un « objet d'enseignement à part entière »⁵⁸⁹. Elle « se tisse, se construit entre un lecteur et l'œuvre littéraire »⁵⁹⁰.

3.1. Appréciation personnelle de l'œuvre

Au sein de la recherche internationale menée autour de la lecture de nouvelles de Roland Gary auprès de jeunes lecteurs, Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, Vincent Capt, Sonya Florey et Judith Emery-Bruneau⁵⁹¹ distinguent quatre catégories axiologiques fondamentales : la cognition qui renvoie à la « clarté » et la lisibilité du texte, l'éthique qui convoque des normes idéologiques ou morales, la référence qui s'appuie sur des normes de vraisemblance et enfin l'esthétique qui questionne les normes stylistiques à travers la question du « beau ». Lorsque le lecteur attribue personnellement une ou plusieurs valeurs renvoyant à ces catégories, s'opère alors une appréciation du texte qui peut être positive ou négative.

L'enquête, menée au cours de cette recherche, questionne les appréciations de jeunes lecteurs de 12 et 15 ans en analysant l'évolution de leurs appréciations. Le premier point que nous remarquons est que, face à un texte difficile, comme l'est la nouvelle « J'ai soif d'innocence », le critère cognitif est majoritairement convoqué pour justifier une appréciation négative, peu importe l'âge du lecteur. On retrouve ici les résultats des travaux menés par Érick Falardeau et Daisy Pelletier⁵⁹² : en effet, les deux chercheurs ont montré que l'« on ne peut dissocier, dans l'enseignement de la lecture au secondaire,

⁵⁸⁸ Gabathuler Chloé, *op. cit.* 2016, p.13.

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p.223.

⁵⁹⁰ *Ibid.*, p.223.

⁵⁹¹ Brunel, Magali, Dufays, Jean-Louis, Capt, Vincent, Florey, Sony, Emery-Bruneau Judith, « Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? » in Rouvière, Nicolas (dir), *op. cit.*, 2018, pp.279-302.

⁵⁹² Falardeau, Erick, Daisy, Pelletier, « Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire », *Le Français aujourd'hui*, 2015, pp.85-98.

la question de la compréhension de celle de l'appréciation »⁵⁹³. Le plaisir de lire est en conséquence intrinsèquement associé à la compréhension du texte. Cette idée est d'autant plus renforcée dans l'étude internationale de Magali Brunel *et alii* puisque l'on peut constater que la nouvelle est davantage appréciée par les lecteurs de 15 ans que par ceux de 12 ans ce qui « porte à croire qu'il s'agirait d'un texte plus adéquat pour des lecteurs plus âgés, car plus autonomes et outillés pour le comprendre, non seulement en raison de leurs capacités lectorales plus assurées, mais aussi grâce à leurs référents culturels plus élargis »⁵⁹⁴. En revanche, si le critère cognitif est un obstacle majeur pour une appréciation positive, il est très peu convoqué pour justifier une appréciation positive au profit des critères esthétique, éthique et référentiel. Plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ces trois critères sont en effet convoqués, révélant que l'apprentissage influe sur les appréciations. Les chercheurs forment ainsi l'hypothèse que si le critère éthique apparaît davantage auprès des lecteurs de 15 ans que ceux de 12, c'est parce que l'argumentation et les textes d'opinion sur des sujets controversés sont davantage enseignés à la fin du secondaire. De même, la progression du critère référentiel est corrélée à des capacités interprétatives plus développées en fin de secondaire comme à celle de convoquer davantage de référents culturels.

Cette réflexion nous est particulièrement utile car elle souligne combien la formation permet d'amener les élèves à développer des appréciations positives sur des textes, une fois que la difficulté de la compréhension est écartée, obstacle majeur pour apprécier une œuvre littéraire.

3.2. L'élaboration collective d'une relation esthétique

La relation esthétique naît de ces premières appréciations du texte, dans la relation intime entre le texte et son lecteur. Cependant, en classe, elle a une dimension « éminemment sociale »⁵⁹⁵. Si l'on suit ici Louis Dumortier⁵⁹⁶ dans sa classification des catégories, l'individu émet des appréciations qui peuvent être divisées en deux catégories : le jugement de goût et le jugement de valeur. Le premier fait « état du (dé)plaisir éprouvé au contact d'une œuvre »⁵⁹⁷ : ainsi le lecteur se positionne-t-il dans une dialectique du « j'aime/ je n'aime pas ». Le jugement de valeur n'est pas, quant à lui, tout à fait individuel mais procède « à l'aune de valeurs propres à la communauté d'individus à laquelle l'élève appartient »⁵⁹⁸. Chloé Gabathuler prolonge cette réflexion en envisageant la relation esthétique, dans un

⁵⁹³ *Ibid.*

⁵⁹⁴ Brunel, Magali *et alii.*, *op. cit.*, 2018, p.288.

⁵⁹⁵ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.223.

⁵⁹⁶ Dumortier, Jean-Louis, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, 2006, pp. 185-214.

⁵⁹⁷ *Ibid.*, p.193.

⁵⁹⁸ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.54.

contexte scolaire, comme une construction sociale entre les pairs et l'enseignant, qui se co-construit dans les interactions intersubjectives.

C'est au cœur des interactions avec les pairs que les évaluations deviennent jugements, bases de la relation esthétique selon la chercheuse. Ils peuvent être de trois ordres : le jugement émotionnel qui porte sur les effets psychoaffectifs produits sur le lecteur, le jugement éthique qui porte sur le contenu et le jugement esthétique qui porte sur la forme de l'œuvre. Ainsi Chloé Gabathuler note-t-elle que « le jugement fonde l'activité esthétique et porte en lui une dimension argumentative, c'est-à-dire une prétention à dépasser l'individuel et à convaincre »⁵⁹⁹ : cela est d'autant plus vrai, écrit-elle, que la classe est une communauté interprétative et discursive où « ces jugements ont pour vocation à être verbalisés »⁶⁰⁰. C'est dans cette perspective que la chercheuse considère que la relation esthétique fonde ensuite le débat esthétique qui se rapproche davantage de la discussion que de la dispute savante. Au cours de ces confrontations de point de vue peut alors se mettre en place « l'apprentissage d'un jeu de langage particulier »⁶⁰¹ apte à faire évoluer les jugements des élèves et à les enrichir. Chloé Gabathuler s'appuie sur la distinction proposée par Rainer Rochlitz entre « jugement profane » et « jugement expert ». Le jugement profane est défini comme spontané, portant en lui l'intime de chacun⁶⁰² tandis que le jugement de l'expert s'est « décanté » selon une formulation empruntée au philosophe⁶⁰³ : « l'image du décantage rend compte de la disparition des motivations radicalement idiosyncrasiques »⁶⁰⁴. Or, dans une classe de français se retrouvent précisément les critères du jugement propres à l'expert qui montrent systématiquement une « inégalité de savoirs entre l'enseignant et l'élève »⁶⁰⁵ : il est donc important de veiller à ne pas biaiser la relation esthétique par la parole magistrale afin d'éviter « une approche uniformisée de la lecture des textes littéraires »⁶⁰⁶.

Considérant à la suite de Lev Vygotski que la relation esthétique « doit passer par l'expérience d'un éloignement ou d'un conflit »⁶⁰⁷, Chloé Gabathuler note aussi que le rôle de l'enseignant est précisément « de gérer cette distance, de rendre supportable cet écart »⁶⁰⁸ en recourant à des dispositifs. Au terme de sa recherche, elle écrit par ailleurs que la reformulation collective permet très souvent en classe de médiatiser le rapport esthétique au texte lorsque les élèves sont confrontés à des difficultés

⁵⁹⁹ *Ibid.*, p.57.

⁶⁰⁰ *Ibid.*, p.97.

⁶⁰¹ *Ibid.*, p.56.

⁶⁰² *Ibid.*, p.55.

⁶⁰³ Rochlitz, Rainer, *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris : Gallimard, 1998, p.168.

⁶⁰⁴ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.55.

⁶⁰⁵ *Ibid.*, p.56.

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p.220.

⁶⁰⁷ *Ibid.*, p.67.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p.67.

de compréhension : les réactions surgissent alors dans « l'après-coup de la lecture suite à la co-construction du texte »⁶⁰⁹.

De plus, la chercheuse note que l'on a souvent tendance à considérer en classe que l'expression des évaluations est une évidence aisée pour entrer dans la lecture d'un texte, « une occasion pour donner la parole aux élèves »⁶¹⁰. Elle souligne, au contraire, la nécessité de penser un dispositif d'enseignement, comme nous l'évoquions plus haut, qui permette « aux élèves d'interroger leurs réactions immédiates, spontanées et d'opérer un double mouvement : un retour au texte et un retour sur les effets produits par le texte sur le lecteur »⁶¹¹, et la nécessité de mieux investir les « impressions formulées par les élèves, notamment en début de leçon [qui] sont peu reprises par la suite dans les autres activités »⁶¹² considérées alors comme une simple « transition commode entre la découverte du texte et son étude »⁶¹³. En effet, dans son étude, la chercheuse démontre avec soin à quel point les jugements jouent un rôle fondamental dans l'appropriation des œuvres littéraires.

Cet important travail mené par Chloé Gabathuler nous est précieux pour penser l'appropriation d'une œuvre littéraire par les élèves à travers les jugements et la confrontation des points de vue entre pairs, la co-construction de relations esthétiques singulières au sein du collectif de la classe mais aussi l'influence de la parole enseignante sur les élèves.

3.3. L'immersion axiologique

Gérard Langlade⁶¹⁴ considère que le jugement moral, élément de l'activité fictionnalisante du lecteur, est une piste d'implication riche pour renvoyer les élèves à la complexité des imaginaires, constituant ainsi un « mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur »⁶¹⁵. En effet, selon le chercheur, demander à un élève ce qu'il pense d'un personnage ou s'il aurait agi comme lui, est une stratégie d'implication très féconde « car elle renvoie les œuvres à la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques »⁶¹⁶. Il en est ainsi dans le contexte scolaire où l'on voit alors émerger des divergences et des convergences entre les différentes lectures des élèves. Cela présente un enjeu majeur :

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p.214.

⁶¹⁰ *Ibid.*, p.212.

⁶¹¹ *Ibid.*, p.208.

⁶¹² *Ibid.*, p.208.

⁶¹³ *Ibid.*, p.208.

⁶¹⁴ Langlade Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, 2008, p. 45-65.

⁶¹⁵ *Ibid.*, p. 46.

⁶¹⁶ *Ibid.*, p. 61.

(...) la prise en compte des affects permet d'inscrire ceux-ci dans des imaginaires collectifs, que ces derniers soient partagés par une communauté culturelle plus ou moins large ou qu'ils renvoient à des données fondamentales de la psyché humaine, telles qu'elles apparaissent notamment dans les stéréotypes mythologiques et les lieux communs culturels.⁶¹⁷

En effet, la prise en compte des affects en questionnant les jugements moraux permet de renforcer son identité propre tout en nourrissant un sentiment « libérateur d'appartenance à une communauté »⁶¹⁸ qui permet de ne pas se sentir seul et singulier.

En effet, toujours selon Gérard Langlade, cette prise en compte des affects, dans un contexte scolaire, en faisant dialoguer leurs différents imaginaires, « se traduit par une forme supérieure de conscience de soi à la fois enrichie de la vive expérience de l'œuvre et débarrassée de la contrainte d'une 'représentation à modèle référentiel' »⁶¹⁹. C'est ainsi que la lecture littéraire « tout à la fois, aide à vivre et donne à penser »⁶²⁰.

Bilan

Dans ce chapitre, nous souhaitons penser la question de l'appropriation de l'œuvre littéraire. De nos lectures dans cette sphère spécifique de la didactique, nous avons retenu plusieurs points.

- L'appropriation d'une œuvre littéraire, même si elle porte en elle une dimension intime, peut se donner à voir dans les écrits des élèves. Sur ce point, les travaux de Bénédicte Shawky-Milcent⁶²¹ permettent d'observer les gestes appropriatifs et de mesurer l'ampleur de l'appropriation des élèves. A la suite des hypothèses émises par la chercheuse, nous souhaitons nous demander dans quelle mesure on peut accompagner des élèves dans un « épaissement » de leur appropriation pour reprendre la formule de Dominique Bucheton⁶²².
- Dans son étude, Bénédicte Shawky-Milcent⁶²³ analyse des écrits individuels. A la suite d'une recherche exploratoire que nous avons menée⁶²⁴, nous nous demandons si l'écriture collaborative peut accompagner l'appropriation d'une œuvre littéraire en faisant émerger une lecture coopérative du texte-source.
- L'appropriation est étroitement liée aux appréciations et jugements qui fondent la relation esthétique.

⁶¹⁷ *Ibid.*, p. 42.

⁶¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

⁶¹⁹ *Ibid.*, p. 64.

⁶²⁰ *Ibid.*, p. 64.

⁶²¹ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

⁶²² Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014.

⁶²³ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

⁶²⁴ Augé, Claire, *op. cit.*, 2018.

- Nous avons rappelé que la compréhension est un obstacle majeur à l'appréciation d'une œuvre et que la reformulation était nécessaire à l'émergence des jugements quels qu'ils soient.
- Ce sont dans les interactions collectives que la relation esthétique se construit : chaque élève se nourrit des argumentations de ses pairs et de l'apport de l'enseignant. Ainsi, à la suite de Chloé Gabathuler⁶²⁵, nous semble-t-il intéressant de nous questionner sur l'évolution des jugements au cours de la lecture scolaire d'une œuvre patrimoniale complexe afin d'observer l'influence des pairs et de l'enseignant.

Ces points nous sont utiles : nous pensons, en effet, que l'appropriation de l'œuvre est un indicateur important de l'engagement de l'élève dans la lecture. Aussi, nous faisons l'hypothèse que plus un élève s'est approprié le texte-source, mieux il est entré dans l'œuvre patrimoniale.

III. Former le lecteur

Dans le contexte scolaire, la lecture d'une œuvre intégrale entre dans la formation du lecteur. Ainsi l'enseignant se doit-il d'articuler étroitement celle-ci à un projet d'étude, comme le souligne Gérard Langlade⁶²⁶ qui distingue quatre domaines principaux d'apprentissage, comme nous l'avons mentionné précédemment. En contexte scolaire, le lecteur est également un sujet didactique. Cette notion désigne, selon Yves Reuter, « les acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines »⁶²⁷.

Dans cette perspective, nous souhaitons étudier dans quelle mesure les éléments évoqués pour motiver la lecture d'une œuvre intégrale peuvent s'articuler également à la formation du lecteur, dans un contexte scolaire. Nous montrerons tout d'abord quelles sont les compétences développées avant de mesurer l'apport de connaissances quand se pose la question de l'articulation entre actualisation et contextualisation. Il n'est enfin pas possible de penser la formation d'un élève lecteur, sujet didactique, sans questionner le rôle de l'enseignant et ses gestes professionnels.

⁶²⁵ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016.

⁶²⁶ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.199.

⁶²⁷ Reuter, Yves, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 2007, p.91.

1. Développer des compétences

1.1. Les compétences lectorales

Nous avons pu observer, dès notre introduction, que la lecture nécessite pour qu'il y ait compréhension quatre compétences fondamentales que Catherine Kerbrat-Orecchioni⁶²⁸ s'est employée à étudier : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique et la compétence rhétorico-pragmatique. Ces compétences lectorales ne se limitent cependant pas à la compréhension d'un texte mais incluent également la compétence interprétative. A la suite d'Érick Falardeau⁶²⁹, nous pensons que le lecteur expérimenté mobilise en même temps la compréhension et l'interprétation. La compréhension consiste ainsi en la réorganisation intelligible des informations essentielles du contenu du texte dans une structure globalisante :

Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique.⁶³⁰

L'interprétation est, quant à elle, une activité au cours de laquelle « le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants »⁶³¹. Ainsi, la compréhension cherche-t-elle à saisir le sens du texte ce qui amène le lecteur à s'en éloigner quand l'interprétation poursuit la signification qui, au contraire, l'en rapproche.

Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation rappelleront inmanquablement cette tension dynamique et obligée entre, d'une part, la vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner et, d'autre part, la vision microscopique, qui part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer des microstructures récurrentes – microstructures qui peuvent irradier sur l'ensemble du texte.⁶³²

Ainsi compréhension et interprétation s'articulent-elles étroitement en invitant l'élève à modifier sans cesse sa perspective et à s'adapter aux signes du texte et à ses connaissances personnelles.

1.2. L'apport des compétences empathiques

Nous évoquons plus haut la notion de « lecture littéraire » que Jean-Louis Dufays définit comme un « va-et-vient didactique »⁶³³ ce qui évite de penser une rupture entre « lecture ordinaire » et « lecture savante » et permet au contraire de les intégrer toutes deux « dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités »⁶³⁴. Pour développer une lecture littéraire,

⁶²⁸ Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *op. cit.*, 1986.

⁶²⁹ Falardeau, Érick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. » *Revue des sciences de l'éducation*, 2003, p. 673–694.

⁶³⁰ *Ibid.*

⁶³¹ *Ibid.*

⁶³² *Ibid.*

⁶³³ Dufays, Jean-Louis, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 2002, pp. 5-6.

⁶³⁴ *Ibid.*

se construit une attitude de lecteur qui associe à la fois « l'intelligence analytique et l'investissement affectif, deux dimensions conjointement indispensables pour la lecture littéraire »⁶³⁵, écrit Véronique Larrivé.

Dans cette perspective, nous souhaitons observer en quoi l'entrée par l'identification dans la lecture déploie des compétences empathiques au service de l'interprétation de l'œuvre. Suite aux travaux menés par l'équipe de didactique réunissant Mayté Dumas, Dominique Bucheton, Jean-Paul Guichard, Annick Lherm, Nicole Géraud, Catherine Tauveron, Pierre Glaudes et Yves Reuter à partir de 1986, le personnage a gagné une place majeure dans la didactique de la littérature comme le numéro 201 du *Français aujourd'hui* publié en juin 2018 le souligne. Yves Reuter, dans la postface, constate la persistance de l'« importance accordée (...) au personnage comme moyen d'« enrôler les élèves dans le travail demandé »⁶³⁶. Même si le personnage devient en conséquence le lieu de tensions interprétatives, il est désormais acquis que le travail qui lui est consacré est central pour amener des élèves à comprendre un texte⁶³⁷.

A ce titre, Véronique Larrivé souligne que « le journal de personnage comme dispositif didactique n'en reste pas moins orienté prioritairement vers la compréhension et l'interprétation du récit »⁶³⁸. En effet, la chercheuse explique que, si le journal de personnage, permet de motiver la lecture, il enrichit également les compétences de lecteur dans la mesure où il facilite la compréhension mais peut aussi servir à l'enseignant « pour développer les capacités d'interprétation de ses élèves et les aider à saisir l'œuvre dans sa globalité à travers la cohérence donnée aux personnages »⁶³⁹. De même, la réécriture transmédiatique de *L'Étranger* de Camus à travers les yeux de Meursault proposée par Jean-Michel Le Baut⁶⁴⁰, déjà évoquée comme illustration pour motiver la lecture, aide à développer la pratique réflexive chez les élèves, non seulement quand il s'agit de suivre le personnage mais aussi plus largement quand on l'applique au roman dans son intégralité au cours d'une démarche herméneutique.

⁶³⁵ Larrivé, Véronique « Le journal de personnage » dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.* 2018.

⁶³⁶ Reuter, Yves, « Postface. Le personnage en didactique (s)...plus de trente ans après », *Le Français aujourd'hui*, 2018, p.155.

⁶³⁷ Nous renvoyons aux études suivantes :

Cèbe, Sylvie, Goigoux, Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le Français aujourd'hui*, 179, pp.21-36, 2012.

Boiron, Véronique, « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le Français aujourd'hui*, 179, 2012, pp. 67-84.

Dufays, Jean-Louis, « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré », *Études de lettres*, 1, 2014, pp. 133-150.

⁶³⁸ Larrivé, Véronique, « Le journal de personnage ou l'art de se mettre 'dans la peau' d'un autre », *Le Français aujourd'hui*, 2018, p.72.

⁶³⁹ *Ibid.*, p.193.

⁶⁴⁰ Le Baut, Jean-Michel, *op. cit.*, 2018, pp. 19-30.

L'étude menée par Sandrine Bazile et Gersende Plissonneau⁶⁴¹ autour de *Madame Bovary* de Flaubert, dans deux classes de seconde professionnelle, enrichit également notre réflexion. Il a en effet été proposé, au cours d'un débat, aux élèves d'incarner des personnages du roman : Emma, Charles, Rodolphe, Léon, Félicité, Monsieur Homais et l'aveugle. Incarnant les personnages comme un « autre vivant » selon l'expression de Vincent Jouve⁶⁴², les élèves ont recomposé le parcours des personnages à travers leur propre vision du monde. L'investissement affectif mis en place a permis de faire émerger des interprétations symboliques. Les chercheuses constatent ici « un indice probable de l'activation d'une lecture herméneutique prenant en compte le sens attribué au personnage »⁶⁴³. Cette réflexion nous intéresse particulièrement car elle donne à voir une démarche herméneutique féconde auprès d'élèves, souvent réfractaires à la lecture en lycée professionnel. De plus, le jeu de rôle – les élèves ont incarné des personnages – se déroule à l'oral et entre pairs : c'est dans le travestissement que se met en place « l'investissement dynamique d'une œuvre ancienne : enrichissement affectif et bénéfice intellectuel se conjuguent du fait des différents effets-personnages en présence »⁶⁴⁴.

Ces différents travaux nous sont d'une grande importance : ils soulignent tous combien l'entrée dans la lecture par le personnage et l'identification permet non seulement d' enrôler les élèves mais aussi de déployer des compétences herméneutiques, en articulant les compétences empathiques aux compétences interprétatives.

1.3. La compétence de confrontation intersubjective

Nous avons déjà pu observer l'importance des activités collectives pour motiver les pairs ; l'étude précédemment citée de Sabine Bazile et Gersende Plissonneau⁶⁴⁵ évoque un jeu de rôle oral au sein de la classe d'où émerge une interprétation du texte. Dans quelle mesure le travail collectif permet-il de développer des compétences lectorales ?

Marion Sauvaire, dans ses travaux de doctorat⁶⁴⁶, s'est intéressée particulièrement à l'apport du collectif dans l'interprétation des œuvres littéraires. Elle a ainsi pu montrer l'impact du groupe sur la prise de conscience de la « diversité interprétative ». Cette notion désigne « l'ensemble des interprétations

⁶⁴¹ Bazile, Sandrine, Plissonneau, Gersende, « 'Rencontrer' Emma au XXI^e siècle en seconde professionnelle », *Le Français aujourd'hui*, 2018, pp. 89-97.

⁶⁴² Jouve, Vincent, *op. cit.*, 2001 (1992), p.108.

⁶⁴³ Bazile, Sandrine, Plissonneau, Gersende, *op. cit.*, 2018, p.97.

⁶⁴⁴ *Ibid.*, p.97.

⁶⁴⁵ *Ibid.*, pp. 89-97.

⁶⁴⁶ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un même lecteur »⁶⁴⁷. La chercheuse constate que l'interprétation d'un texte littéraire, dans une situation scolaire, est une activité dialogique et intersubjective. Dialogique puisque chaque interprétation subjective se doit d'être confrontée à d'autres discours sur le texte, qu'ils émanent des pairs ou des enseignants ou qu'il s'agisse de critiques étudiés. Intersubjective puisque le contexte scolaire appelle un partage d'interprétations et une verbalisation, comme nous avons pu le voir au travers des travaux de Chloé Gabathuler⁶⁴⁸ évoqués précédemment. A sa suite, Marion Sauvaire considère alors qu'interpréter un texte, c'est (re)lier, par des liens explicites, « le texte lu, [sa] propre subjectivité et les discours de leur enseignant et de [ses] pairs »⁶⁴⁹.

La chercheuse élabore un dispositif qui se déroule en plusieurs phases : après avoir lu un texte individuellement, les pairs sont réunis en « comités de lecture » pour échanger autour du texte et élaborer, collaborativement, une interprétation commune. Après ce temps d'échange, chaque élève est invité à écrire un texte dans lequel il exprime ainsi sa propre lecture. La chercheuse observe une progression que l'on pourrait schématiser de cette façon : SINGULIER – COLLECTIF – SINGULIER. La dynamique collective des échanges intersubjectifs face à la diversité des interprétations est mise en évidence et aide à comprendre les impacts réciproques.

Marion Sauvaire analyse les interactions entre pairs confrontés à deux hypothèses différentes (H1 et H2) face à cette « diversité interprétative ». Elle identifie alors quatre opérations : le maintien temporaire (H1 et H2), la sélection après évaluation (H1 ou H2), la recomposition (H3) et la relance (ajout de H4)⁶⁵⁰. Elle propose, pour saisir les différentes opérations possibles dans les échanges, le schéma synthétique que nous avons reproduit ci-dessous :

⁶⁴⁷ Sauvaire, Marion, « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, CCDMD, 2015. [Récupéré sur le site : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/>]

⁶⁴⁸ Gabathuler, Chloé, *op. cit.*, 2016.

⁶⁴⁹ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2015.

⁶⁵⁰ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013. p.301.

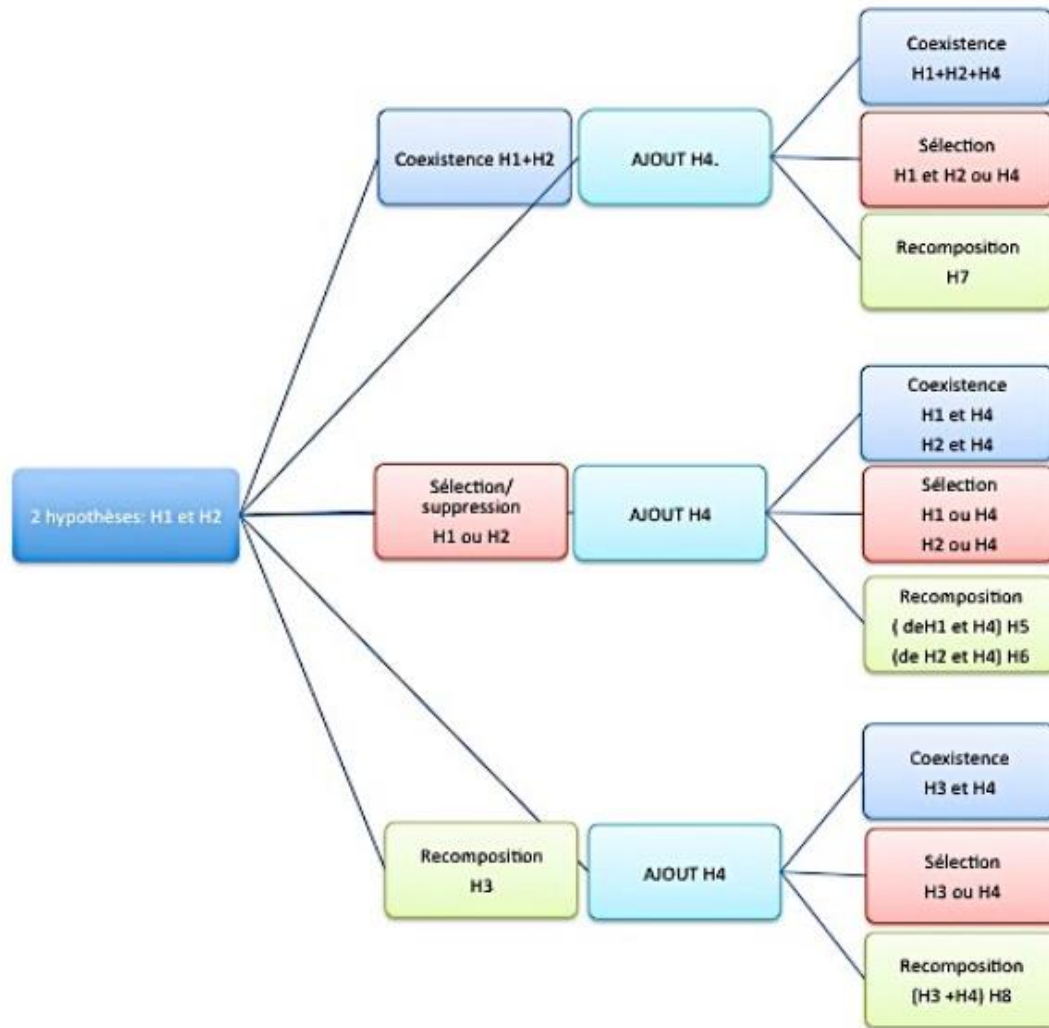


FIGURE 9 FONCTIONNEMENT DES MODES OPERATOIRES MOBILISES PAR LES LECTEURS EN SITUATION D'INTERACTION (COMITE DE LECTURE)⁶⁵¹.

Pour valider leurs hypothèses, les élèves ne recourent qu'à deux critères d'évaluation : le retour au texte et l'accord intersubjectif qui repose, selon Marion Sauvaire, sur « la cohérence du récit et les valeurs partagées »⁶⁵² par les pairs. Elle constate alors que la réflexion interprétative collective conduit les élèves à (re)questionner le texte. Semble se développer ici une compétence, essentielle selon elle, dans la formation de la lecture littéraire : la capacité à « produire, à justifier et éventuellement à hiérarchiser plusieurs interprétations »⁶⁵³. Par ailleurs, son étude montre que les échanges intersubjectifs provoquent un retour sur soi en tant que lecteur et sur le texte :

⁶⁵¹ *Ibid.*, p.302.

⁶⁵² *Ibid.*, p.318.

⁶⁵³ *Ibid.* p.304.

Le retour au texte et le détour par les autres lecteurs se révèlent les conditions essentielles de la prise de conscience progressive et réflexive de soi-même en tant que lecteur.⁶⁵⁴

Cependant, cet enrichissement n'est pas le même pour tous les élèves. Ainsi les lecteurs en difficulté sont-ils ceux qui ont le plus de mal à s'approprier le discours d'autrui⁶⁵⁵ : leur parcours interprétatif peine à se nourrir des remarques de leurs camarades, voire les ignore complètement ; il « se caractérise par la suppression des éléments apportés par les pairs et la sélection des éléments qui confortent l'hypothèse initiale »⁶⁵⁶. Au contraire, les élèves qui portent le plus de traces de la lecture des pairs sont ceux qui ont le plus de compétences en lecture littéraire. Afin d'étudier l'influence des échanges intersubjectifs sur chacun, Marion Sauvaire reprend les modes opératoires identifiés par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier : la sélection, l'ajout et la recombinaison auxquels elle a ajouté « la suppression, afin de tenir compte des phénomènes d'oubli »⁶⁵⁷.

En situation d'interaction, les sujets lecteurs divers suppriment, sélectionnent, empruntent et reconfigurent des éléments interprétatifs proposés par leurs pairs et par l'enseignant. Sur le plan individuel, c'est la combinaison toujours singulière de ces opérations qui conduit chaque sujet à produire une diversité d'interprétations.⁶⁵⁸

Marion Sauvaire souligne, elle-même, l'importance de ce point : la compétence intersubjective mérite une grande place dans la didactique de la littérature.

Ses travaux nous sont tout à fait précieux : en effet, nous souhaitons étudier l'apport du groupe dans la lecture et l'appropriation d'une œuvre littéraire au cours de temps d'échange. De plus, au terme de son étude, la chercheuse évoque une perspective de réflexion qui nous semble particulièrement intéressante : il s'agit « d'étudier spécifiquement l'influence de l'intersubjectivité sur l'investissement subjectif et la réflexivité des sujets lecteurs divers »⁶⁵⁹. Pour ce faire, elle invite à élargir alors la notion même d'intersubjectivité à l'ensemble des acteurs, aux pairs, à l'enseignant, mais aussi aux différents discours tenus sur l'œuvre elle-même. La chercheuse souligne alors l'intérêt de penser « l'influence de l'investissement subjectif et du développement de la réflexivité des enseignants »⁶⁶⁰. C'est dans cette perspective que nous souhaitons situer nos travaux afin d'observer comment on peut amener des élèves en difficulté à se nourrir des interactions, en analysant précisément l'influence de l'intersubjectivité mais aussi comment mesurer l'influence de la parole enseignante dans les différents discours : vient-elle prolonger ou écarte-t-elle la diversité interprétative des « comités de lecture », en raison même de sa posture magistrale et savante ?

⁶⁵⁴ Sauvaire, Marion, *op. cit.* 2015.

⁶⁵⁵ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013, p.302.

⁶⁵⁶ *Ibid.*, p.302.

⁶⁵⁷ *Ibid.*, p.300.

⁶⁵⁸ *Ibid.*, p.300.

⁶⁵⁹ *Ibid.*, p.329.

⁶⁶⁰ *Ibid.*, p.330.

1.4. Les compétences scriptorales

Si elles ne sont pas prioritaires dans le cadre d'un dispositif de lecture, l'association de l'écriture et de la lecture sous-entend nécessairement le travail de compétences scriptorales. S'il n'est pas question ici d'étudier les compétences de l'écriture, en dehors du champ spécifique de nos recherches, nous souhaitons néanmoins retenir un élément particulier présenté par Dominique Bucheton dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*⁶⁶¹. La chercheuse montre, en effet, l'importance primordiale des brouillons, nommés « écrits intermédiaires » qui contribuent à l'épaississement du texte au même titre que les temps de reprise. Selon elle, pour qu'il y ait épaississement du texte, il est nécessaire que les élèves n'aient pas sous les yeux leur premier jet : ainsi ne sont-ils pas prisonniers de leurs mots pour réécrire le texte et parviennent-ils à améliorer l'écrit initial par le seul souvenir de leurs idées.

Cette réflexion nous intéresse particulièrement dans la mesure où nous chercherons à voir si la réécriture de plusieurs journaux de personnage permet quant à elle un épaississement de l'appropriation.

*

* *

Nous retenons ici principalement que la lecture empathique et le collectif jouent un rôle majeur dans la formation du lecteur, pensé comme sujet-didactique, dans l'apprentissage de la lecture-littéraire. En effet, si ces deux points ont un rôle central pour motiver la lecture des œuvres patrimoniales, ils sont également étroitement liés à un enseignement et au développement de compétences nécessaires pour les études littéraires.

2. Articuler contextualisation et actualisation

En favorisant une pédagogie de l'immersion, se met en place spontanément et facilement auprès des élèves une actualisation, comme l'observe Jean-François Massol⁶⁶². Son enjeu didactique est important, comme le résume Dominique Hölzle : elle permet de « briser la frontière invisible qui sépare l'œuvre patrimoniale de l'expérience vécue du lecteur, pour redonner aux œuvres du passé une pertinence qui permettra un travail dynamique du texte »⁶⁶³ et a un rôle important pour motiver la lecture des œuvres patrimoniales.

⁶⁶¹ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014.

⁶⁶² Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

⁶⁶³ Hölzle, Dominique, « Le sujet-lecteur face aux *Liaisons dangereuses* à l'âge des réseaux sociaux : stratégies d'actualisation et de contextualisation », *Recherches & Travaux*, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice, *op. cit.*, 2017.

L'actualisation permet au lecteur de porter « un éclairage dépaysant sur le présent »⁶⁶⁴, c'est-à-dire de porter un regard nouveau sur le monde qui l'entoure, de « voir le monde actuel à travers des yeux nouveaux (ré-informés par le texte du passé) »⁶⁶⁵. Par actualisation, nous retenons la définition proposée par Yves Citton dans *Lire, interpréter, actualiser* :

*Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatrices des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent.*⁶⁶⁶

L'auteur poursuit en écrivant que « toute lecture est actualisante, dès lors qu'elle nous pousse à certains actes, qui sont autant les actes du texte que les nôtres »⁶⁶⁷.

Cependant, Jean-François Massol⁶⁶⁸ constate que si l'actualisation est spontanée, la contextualisation est au contraire difficile pour les élèves et pourtant nécessaire dans le cadre de la lecture d'une œuvre intégrale en contexte scolaire. En effet, celle-ci suppose la mobilisation de savoirs requis, voire également l'acquisition de savoirs. Le chercheur note alors que le processus de contextualisation relève de l'enseignant. Il ouvre alors une piste de réflexion sur le rôle de l'enseignant-animateur : comment peut-il « susciter cette contextualisation historicisante et la faire enrichir »⁶⁶⁹?, demande-t-il.

Ainsi, l'articulation indispensable entre contextualisation et actualisation, dans le cadre de la lecture d'une œuvre patrimoniale en contexte scolaire, cristallise aujourd'hui des débats didactiques sur lesquels nous souhaitons faire un point.

2.1. Quand la contextualisation est première ...

Souhaitant amener une classe de lycée à lire *Les liaisons dangereuses* de Laclos, Dominique Hölzle⁶⁷⁰ se demande comment l'enseignant peut aider ses élèves à rapprocher l'œuvre de leur imaginaire et de leurs représentations. Pour cela, il distingue deux stratégies d'actualisation différentes – l'actualisation contextualisation transmédiatique et l'actualisation modernisante – qui s'articulent étroitement, dans un second temps, à une contextualisation historique. La particularité de l'étude proposée par le chercheur est que sont articulées actualisation et contextualisation historique avant le temps de la lecture subjective de l'élève. Il est alors considéré que, pour préparer l'élève à la lecture, il lui est nécessaire de connaître le contexte historique et culturel de l'œuvre. La contextualisation précède

⁶⁶⁴ Citton Yves, *op. cit.*, 2007, p.63.

⁶⁶⁵ *Ibid.*, p.63.

⁶⁶⁶ *Ibid.*, p. 385.

⁶⁶⁷ *Ibid.*, p. 391.

⁶⁶⁸ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

⁶⁶⁹ *Ibid.*

⁶⁷⁰ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.

l'actualisation de la lecture ; ici lorsque Dominique Hölzle parle d'actualisation, il parle d'actualisation du contexte historique pour le rapprocher des élèves.

Dans le cas d'une actualisation contextualisante transmédiatique, il s'agit de recourir à un média moderne pour donner à voir la réalité historique de l'époque et ainsi accompagner la projection des élèves. Elle peut être ou bien illustrative si l'on donne à voir les adaptations cinématographiques de l'œuvre de Stephan Frears ou de Milos Forman par exemple en écho au roman de Laclos, ou bien immersive. Dans cette deuxième situation, on aide l'élève à se plonger dans le même univers historique ou culturel de l'œuvre que celui de l'œuvre étudiée en lui donnant à voir (ou à découvrir) une œuvre autonome. Par exemple, en lien au roman des *Liaisons dangereuses*, Dominique Hölzle évoque les films *Barry Lyndon* de Stanley Kubrick ou *Ridicule* de Patrice Leconte. Le chercheur souligne que l'actualisation contextualisante transmédiatique immersive a le mérite d'éviter de provoquer un « effet d'intimidation »⁶⁷¹ que l'on peut ressentir face à une adaptation cinématographique qui relève souvent de l'hommage, voire peut même être considérée comme une stèle « érigée à la gloire de l'œuvre patrimoniale »⁶⁷². Dans cette approche, le passé est rendu vivant. Il nous semble que c'est dans cette catégorie que pourrait figurer le jeu de rôle proposé par François Le Goff dans sa « fiction d'écriture »⁶⁷³ qui immerge les élèves dans le contexte de la résistance française au XX^e siècle avant de leur donner à lire des poèmes de l'époque, à supposer que l'on considère que le recours au jeu de rôle est transmédiatique.

La deuxième stratégie est celle de l'actualisation modernisante qui se donne pour objectif, dans la perspective des travaux d'Yves Citton⁶⁷⁴, de montrer que le monde contemporain permet de saisir le texte. Là aussi, le chercheur distingue deux approches différentes : l'actualisation modernisante objective d'une part, subjective d'autre part. Dans le premier cas, il s'agit de présenter, dans une approche pouvant être transmédiatique, une modernisation de l'œuvre patrimoniale étudiée : ainsi *Sexe Intention* de Roger Kimble transpose l'intrigue du roman de Laclos dans une université new-yorkaise contemporaine. Dans le second cas, il s'agit de proposer des œuvres contemporaines qui ont des enjeux similaires, même si les intrigues et les contextes ne sont pas les mêmes, ou qui prennent place dans la vie quotidienne des lycéens.

⁶⁷¹ *Ibid.*

⁶⁷² *Ibid.*

⁶⁷³ Le Goff, François, « Fiction d'écriture », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018.

⁶⁷⁴ Citton Yves, *op. cit.* 2007.

L'objectif visé par ces deux stratégies actualisantes est de permettre de rapprocher l'œuvre de la culture de l'élève pour ensuite pouvoir enclencher un « nouveau mouvement, plus distancié, un mouvement de contextualisation historique, afin de faire revivre le texte dans son époque »⁶⁷⁵. La contextualisation historique se met alors en place avec l'apport de ressources, de documents littéraires ou artistiques contemporains de l'œuvre étudiée, dans une approche considérée plus familière, par le chercheur, des professeurs de lettres. Dominique Hölzle considère alors que la contextualisation est première puisqu'il écrit que ce n'est qu'« une fois ce travail de contextualisation achevé, [que l'] on peut passer aux stratégies pédagogiques pour encourager la lecture subjective, et l'actualisation des problématiques.

2.2. Quand la contextualisation est différée

A rebours de cette réflexion, Sylviane Ahr appelle à différer la contextualisation après l'actualisation subjective, afin qu'elle vienne « nourrir leur lecture au lieu de l'induire »⁶⁷⁶. En effet, elle considère que la contextualisation, si elle est première, vient parasiter la lecture des élèves :

On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées.⁶⁷⁷

Favoriser l'actualisation au profit de la contextualisation, dans un premier temps, ne lui paraît alors pas un obstacle à son étude : au contraire, pour la chercheuse, cela est indispensable afin de permettre aux élèves de faire dialoguer *l'intentio operis* et *l'intentio lectoris*, selon la distinction proposée par Umberto Eco⁶⁷⁸. La première est du côté du geste interprétatif qui renvoie à la cohérence textuelle et la référence encyclopédique ; la seconde permet au lecteur de trouver dans le texte ce qui renvoie à son propre système de signification. Or offrir un « espace où ces deux 'intentions' se nourrissent l'une de l'autre [et] interagissent de façon équilibrée » est « une condition essentielle à la construction par les élèves d'un discours critique et autonome sur les textes »⁶⁷⁹, écrit Sylviane Ahr.

Dans cette perspective, la chercheuse présente une expérimentation menée au lycée autour de l'extrait dit de « l'abbaye de Thélème » dans l'œuvre *Gargantua* de Rabelais au cours de laquelle la contextualisation a été différée. Celle-ci n'a été apportée qu'au gré des réactions des élèves de la part du

⁶⁷⁵ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.

⁶⁷⁶ Ahr, Sylviane, *op. cit.* 2013, p104.

⁶⁷⁷ Ahr, Sylviane « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux*, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir), *op. cit.*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>]

⁶⁷⁸ Eco, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset, 1992.

⁶⁷⁹ Ahr, Sylviane, *op. cit.*, 2013, p.88.

professeur afin qu'il puisse « ressentir le besoin d'un complément de connaissance »⁶⁸⁰. Sylviane Ahr remarque alors, que, loin de faire perdre du temps, cette pratique permet de rendre les élèves plus actifs et plus réactifs, les rendant plus à l'écoute des apports du professeur qui ont enrichi et non orienté « la rencontre authentique que les lycéens avaient faite avec le texte »⁶⁸¹. Cela amène néanmoins une réflexion particulière sur les gestes professionnels de l'enseignant. En effet, selon la chercheuse, c'est à lui de faire naître un désir de contextualisation chez les élèves : pour cela, il est nécessaire que les connaissances nécessaires soient apportées par l'enseignant « aux moments les plus opportuns des échanges » afin qu'elles éclairent « la lecture des élèves [et leur permettent] de la questionner »⁶⁸².

Hélène Cuin et Gersende Plissonneau, qui observent la lecture de *Madame Bovary* dans des classes de lycée professionnel, expérimentation que nous avons déjà évoquée, constatent que l'actualisation du roman dans la culture contemporaine n'enferme pas les élèves dans une lecture anachronique ; au contraire, ils « glissent plutôt du côté d'une anachronie quelque peu heuristique »⁶⁸³. La contextualisation n'est pas, quant à elle, « mise à mal par les pratiques de lecture actualisantes »⁶⁸⁴. Cette étude nous est intéressante car elle souligne que la lecture des élèves s'enrichit lorsque contextualisation et actualisation, au lieu de se tourner le dos, s'articulent étroitement l'une à l'autre.

*

* * *

L'actualisation est un enjeu majeur pour provoquer une appétence à la lecture, évitant d'enfermer l'œuvre littéraire dans une simple étude contextualisante, l'éloignant des élèves et provoquant ainsi un effet de sidération. Or, nous avons pu voir qu'actualisation et contextualisation peuvent se nourrir l'une et l'autre en venant enrichir la réflexion des élèves. La contextualisation relève du rôle de l'enseignant qui doit alors apporter les connaissances encyclopédiques, aux moments opportuns, afin de rendre les élèves actifs et réactifs et qu'elle puisse nourrir les lectures actualisées subjectives de la classe. Si nous avons vu que l'actualisation peut être contextualisante immersive en invitant l'élève à s'immerger dans le contexte historique de l'œuvre, il nous semble préférable, à la suite de Sylviane Ahr, dans un premier temps, de ne pas venir « parasiter » la lecture du texte patrimonial. Cela nous

⁶⁸⁰ *Ibid.*, p.103.

⁶⁸¹ *Ibid.*, p.103.

⁶⁸² *Ibid.*, pp.101-104

⁶⁸³ Cuin, Hélène et Plissonneau, Gersende, « Entre actualisation et contextualisation, deux lectures de Madame Bovary en seconde générale et professionnelle : l'invention d'une anachronie heuristique ? », *Recherches & Travaux*, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice, *op. cit.*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/946>]

⁶⁸⁴ *Ibid.*

semble d'autant plus important dans le cas de la lecture de tragédie racinienne, comme nous nous le proposons ensuite, où le contexte historique peut être difficile à définir.

3. Penser le rôle de l'enseignant

Si l'on peut définir l'enseignant de français comme un passeur de littérature, grand lecteur passionné – on le souhaite –, il est avant tout un professionnel. Nous avons déjà pu voir à quel point il a un rôle fondamental pour motiver la lecture, pour favoriser une appropriation avec l'œuvre et pour apporter le savoir nécessaire aux élèves tout en les accueillant dans leur diversité. Toutefois, nous avons également mentionné l'importance des échanges intersubjectifs entre pairs pour penser la lecture scolaire d'une œuvre patrimoniale : or, cet élément mérite un focus particulier sur le rôle de l'enseignant qui, s'il est effacé, est loin d'être absent. Aussi, dans une approche pédagogique, nous souhaitons analyser ses gestes professionnels, ses postures et les fonctions de sa parole auprès des élèves. Enfin, nous reviendrons à une approche plus littéraire, en questionnant la créativité, possible nouveau geste professionnel de l'enseignant de lettres.

3.1. Les gestes professionnels de l'enseignant

Les gestes professionnels ont été au cœur des réflexions de Dominique Bucheton et Yves Soulé⁶⁸⁵, pensant alors le « multi-agenda » de l'enseignant. Ils ont ainsi distingué quatre gestes majeurs :

- le pilotage – il renvoie à une gestion très pragmatique du cadre spatial et temporel de la séance ;
- l'atmosphère – il s'agit de maintenir dans la classe un climat propice aux apprentissages et de réguler les prises de parole des élèves et maintenir l'engagement dans l'activité ;
- le tissage – ce geste permet de construire du lien entre les différentes activités et de donner du sens à l'enseignement ;
- l'étagage – par ce geste professionnel, l'enseignant accompagne l'élève dans son étude. Les chercheurs le distinguent en trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement et le contrôle des réponses.

Ces gestes professionnels sont fondamentaux pour penser le rôle précis de l'enseignant et permettre de faire de l'œuvre lue un objet d'enseignement. Dans la pratique, Jean-Charles Chabanne, Monique

⁶⁸⁵ Bucheton Dominique, Soulé Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 2009, 29-48.

Desault, Catherine Dupuy et Christine Aigoin⁶⁸⁶ soulignent l'importance majeure de la capacité d'ajustement chez l'enseignant ; elle est une condition essentielle de la dynamique et de la flexibilité des gestes professionnels. Dans leur étude, ces chercheurs ont précisé ce multi-agenda de l'enseignant dans le cadre de débats interprétatifs en cours de français. Ainsi, le geste du pilotage renvoie à la gestion particulière non seulement du moment de la lecture de l'œuvre étudiée mais aussi de ses relectures. En effet, elles ont un rôle majeur car elles sont parfois « les seuls vrais moments de lecture, certains élèves ayant besoin de ce ressassement, de cette *ruminatio*n, non seulement pour répondre aux tâches proposées, mais d'abord pour simplement *entrer* dans l'œuvre »⁶⁸⁷. A partir de ce constat, Jean-Claude Chabanne *et alii.* ont distingué deux gestes de pilotage spécifiques à l'enseignement littéraire ou artistique : la présentation de l'œuvre et le retour à l'œuvre. De plus, lors d'un débat interprétatif, il peut être difficile de maintenir l'orientation : dans cette situation, l'enseignant doit ajuster ses gestes afin de poursuivre deux visées particulières.

1) la recherche d'un savoir commun, sur le sens du texte et les possibles que la communauté y découvre ; 2) l'appropriation à des degrés divers de l'expérience de l'œuvre, le droit d'en faire jouer la machinerie, de maintenir la lecture en JE à côté et parfois contre une lecture en NOUS voire en IL(S).⁶⁸⁸

Les gestes d'étayage évoluent également dans le cadre d'un cours de français. L'équipe de chercheurs en identifie deux particuliers : l'étayage philologique qui renvoie à une « lecture méthodique et documentée soucieuse de s'appuyer sur la lettre du texte »⁶⁸⁹ d'une part, l'étayage herméneutique d'autre part.

L'étayage philologique peut se décomposer lui-aussi en plusieurs gestes particuliers :

- le geste de pointage ;
- les pauses métasyntactiques et les pauses métalexicales, qui consistent à apporter un éclairage, une traduction ou une définition ;
- la paraphrase appropriative qui s'apparente à une reformulation du texte.

Quant à l'étayage herméneutique, il se décompose lui aussi en quatre gestes particuliers :

- l'amorçage, qui a pour mission d'ouvrir l'échange et de poser un thème ;
- la monstration ;

⁶⁸⁶ Chabanne, Jean-Charles, Desault, Monique, Dupuy Catherine, Aigoin, Christine, « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Reperes*, 2008, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/reperes/437>]

⁶⁸⁷ *Ibid.*

⁶⁸⁸ *Ibid.*

⁶⁸⁹ *Ibid.*

- « le se-risquer » - cela renvoie au fait que l'enseignant se doit d'écouter « toute proposition avec une égale exigence et attention »⁶⁹⁰ ;
- l'activation fantasmatique – par ce geste, l'enseignant convoque l'imaginaire des élèves.

Enfin, les chercheurs se penchent sur le geste professionnel du tissage. Tout d'abord, il est important que l'enseignant pense la littérature comme une discipline scolaire particulière. Pour cela, il faut penser le temps de travail et celui de l'apprentissage : il s'agit là d'un tissage didactique. De plus, afin de mener la lecture du texte, il importe de repérer les propriétés structurelles du texte en développant un tissage intratextuel. Enfin, le tissage intertextuel et interculturel a pour mission de mettre les textes en réseau et le tissage expérientiel permet d'associer l'œuvre littéraire aux histoires personnelles. Cette étude associe ainsi les gestes professionnels de l'enseignant et la spécificité du cours de français.

3.2. Les postures enseignantes

Ces gestes professionnels sont associés à des postures, qui font écho aux différentes postures d'apprentissage des élèves que nous avons évoquées précédemment. Dominique Bucheton et Yves Soulé⁶⁹¹ ont ainsi repéré cinq postures d'étayage différentes pour rendre compte de la diversité des conduites des activités des élèves par les enseignants en cours :

- la posture de contrôle – l'enseignant cherche à faire avancer au même rythme tout son groupe et cadre ainsi précisément la progression ;
- la posture d'accompagnement – dans cette posture, l'enseignant apporte une aide, qui peut être collective ou individuelle, aux élèves pour les aider à dépasser les obstacles rencontrés dans l'activité ;
- la posture de lâcher-prise – elle renvoie à un retrait de l'enseignant (et non une absence) qui responsabilise les élèves dans leurs travaux et les conduit à être autonomes ;
- la posture de sur-étayage ou de contre-étayage – elle fait écho à la posture de contrôle dont elle peut être une variante, l'enseignant, souvent pour aller plus vite, tend à faire à place de l'élève ;
- la posture d'enseignement – dans cette posture, l'enseignant entre dans une phase d'institutionnalisation du savoir en le formulant, le structurant et éventuellement le démontrant ;
- la posture du magicien – cette posture renvoie à des situations dans lesquelles l'enseignant, par la lecture d'un texte par exemple, capte pleinement l'attention des élèves de sa classe.

⁶⁹⁰ *Ibid.*

⁶⁹¹ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

Ces postures ont une influence importante sur les élèves et leurs apprentissages. Les chercheurs précisent d'ailleurs que plus un enseignant est débutant, plus il tend à être dans une posture de contrôle tandis que les postures de lâcher-prise et d'accompagnement font preuve d'une plus grande expertise professionnelle.

3.3. Les interactions de l'enseignant

Dans notre perspective, il nous semble important de questionner la parole enseignante directement. A ce titre, la réflexion menée par Eric Roditi⁶⁹² nous paraît particulièrement opératoire, même si elle relève de la didactique des mathématiques, pour penser le rôle de la parole enseignante dans ses interactions avec les élèves, dans le cadre du geste de l'étayage. Lorsque l'enseignant est interpellé par un acte de parole d'un élève qui le sollicite et l'oblige à intervenir, a lieu un « incident didactique »⁶⁹³. Celui-ci peut résulter d'une question, d'une erreur, d'une incomplétude ou d'un silence. Le chercheur observe alors trois fonctions principales de la parole enseignante face à ces incidents : la correction « qui vise à apporter la réponse attendue »⁶⁹⁴ ; le guidage qui oriente l'élève vers la démarche souhaitée et enfin la relance qui invite l'élève à approfondir sa réflexion. On retrouve ici les trois sous-catégories, sous d'autres termes, du geste de l'étayage proposés par Dominique Bucheton et Yves Soulé⁶⁹⁵. Eric Roditi constate que le langage est un levier majeur pour agir sur l'activité des élèves et leur faire acquérir des connaissances et que les fonctions identifiées plus haut ont un effet conséquent sur les élèves. Cette réflexion nous semble fondamentale pour notre recherche pour penser le rôle de l'enseignant-animateur appelé par Jean-François Massol⁶⁹⁶.

3.4. La créativité enseignante

Dans une communication prononcée au colloque international de Toulouse en 2019, Bénédicte Shawky-Milcent⁶⁹⁷ s'interroge sur la créativité de l'enseignant comme geste professionnel. En effet, elle constate que, quelques enseignants, certes marginaux, déploient des démarches intuitives, sans influence de la recherche, pour accompagner la lecture d'œuvres intégrales qui démontrent une cer-

⁶⁹² Roditi, Éric « Les actes de parole de l'enseignant : déterminants et révélateurs de sa pratique ». In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, dans Barrier, Thomas, Mathé, Anne-Cécile (dir), *Langage, apprentissage et enseignement des mathématiques*, 2014, pp. 85-101. [Récupéré sur le site : www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_54_1_1038]

⁶⁹³ *Ibid.* p.95.

⁶⁹⁴ *Ibid.*

⁶⁹⁵ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

⁶⁹⁶ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

⁶⁹⁷ Shawky-Milcent, Bénédicte, « « Ca a bien marché ! » De la créativité lectorale de l'enseignant à sa créativité didactique », colloque international de Toulouse *Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ?*, 2019.

taine créativité. Elle la définit ainsi comme la faculté de l'imagination à trouver une solution à un problème donné, en l'occurrence le refus de lire ou la difficulté de la lecture d'une œuvre ; celle-ci se distingue de l'inventivité dans la mesure où elle ne surgit pas *ex nihilo* et qu'elle est motivée par une utilité précise, ici une démarche didactique. Ce qui est particulièrement intéressant dans les propos de la chercheuse, c'est que la créativité repose sur un plaisir double : celui de répondre de manière ludique et personnelle à un désir – dans le cadre de la classe à un besoin professionnel –, et celui de partager ce plaisir avec autrui, ici les élèves. En cela, la créativité rejoint la sphère du jeu : la chercheuse fait d'ailleurs référence aux réflexions de Donald Winnicott et l'introduit dans la sphère didactique par le biais de l'enseignant.

Ainsi, la créativité de l'enseignant naît de son plaisir de lire, du désir de plier l'œuvre littéraire à son objectif et cherche à laisser une trace dans la mémoire des élèves en offrant des conditions propices à une appropriation. Elle lui permet de sortir du cadre formaliste et usuel des exercices littéraires habituels et modifie la situation enseignante tangiblement. Bénédicte Shawky-Milcent émet alors l'hypothèse que cette créativité enseignante à imaginer des dispositifs particuliers de lecture vient du fait que ce sont des enseignants à l'écoute de leurs propres lectures et qui osent lui laisser une place dans leurs cours. Ils sont motivés par le souvenir plaisant de leur propre lecture, le désir de revivre ce plaisir et de le transmettre. Cependant ce processus est inconscient pour les professeurs interrogés par la chercheuse. Ainsi, selon son étude, c'est en formant des enseignants à écouter leurs propres lectures que l'on pourra former à la créativité didactique, et la penser comme une compétence professionnelle.

*

* *

Ces réflexions retiennent particulièrement notre attention : l'enseignant est un professionnel qui obéit à des gestes précis et adoptent des postures pour enseigner cependant, dans le cadre de la didactique de la littérature, il s'agit de transmettre le plaisir de lire : cette question du « plaisir » nous paraît centrale pour penser la transmission d'une œuvre littéraire, non seulement du côté des élèves mais aussi du côté de l'enseignant.

Bilan

Nous souhaitons voir dans quelle mesure un dispositif de lecture qui vise à engager les élèves dans la lecture d'une œuvre patrimoniale peut s'articuler étroitement à son étude, en contexte scolaire. De nos lectures présentées ici, nous retenons plusieurs éléments.

- Tout dispositif de lecture proposé aux élèves n'est pas déconnecté de l'apprentissage : ainsi, la lecture empathique et les échanges entre pairs appellent un travail de compréhension et d'interprétation, associée l'une à l'autre et peut mener à des exercices plus scolaire comme la lecture analytique.
- Marion Sauvaire⁶⁹⁸ a démontré dans son étude que les échanges intersubjectifs entre pairs permettent de développer une interprétation collective d'un texte, les amenant à prendre conscience des diversités interprétatives et à (re)questionner leurs lectures. De plus, la chercheuse identifie, dans ses interactions, une compétence lectorale importante : la compétence de confrontation intersubjective qui se doit d'être un objet d'enseignement, afin d'apprendre aux élèves à s'enrichir et se nourrir des discours des pairs.
- Favoriser une actualisation subjective de l'œuvre n'est pas un obstacle à son étude : au contraire, à la suite de Sylviane Ahr⁶⁹⁹, nous pensons qu'elle est une aide primordiale à la lecture pour l'élève et permet de le rendre réactif et à l'écoute de la contextualisation différée qui prend alors sens. On distingue ici cependant un questionnement sur les gestes professionnels de l'enseignant puisque c'est à lui d'identifier le moment opportun pour apporter les connaissances et savoirs nécessaires pour venir nourrir et enrichir les lectures personnelles.
- Enfin, nous avons pu voir dans les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé⁷⁰⁰ que si les travaux collectifs sous-entendent un certain effacement de l'enseignant, celui-ci est un professionnel qui doit adopter des gestes et des postures particulières afin de permettre aux élèves de s'investir. Les temps d'échange entre pairs invitent à une posture de lâcher-prise ; dans les temps collectifs, l'enseignant doit veiller à demeurer dans une posture ou de lâcher-prise ou d'accompagnement.
- Enfin, Bénédicte Shawky-Milcent⁷⁰¹ souligne que l'enseignant de lettres est aussi un lecteur qui se doit de questionner sa propre lecture afin, dans une créativité didactique, de songer à des modes de transmission efficace auprès des élèves.

Nous retenons ces différents pour notre recherche dans la mesure où notre objectif est d'amener des élèves à lire une tragédie racinienne, dans un contexte scolaire. De facto, il nous est important de voir si notre dispositif de lecture associant œuvre patrimoniale et jeu de rôle peut également engager les

⁶⁹⁸ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

⁶⁹⁹ Ahr, Sylviane, *op. cit.*, 2013.

⁷⁰⁰ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

⁷⁰¹ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2019.

élèves dans l'étude. Cette réflexion nous sera également précieuse pour questionner le rôle de l'enseignant dans la mise en place du dispositif de lecture.

IV. Particularité de la didactique du théâtre

Le genre théâtral est donc un art spécifique, « un art à deux temps » comme nous le disions précédemment en citant Henri Gouhier⁷⁰² : le texte d'une part, la représentation scénique d'autre part. Et ces deux pans n'ont eu de cesse d'être opposés, donnant un lieu à un vif débat entre textocentristes et scénocentristes. Nous avons pu observer cette spécificité, que nous rappelons, à propos de la fictionnalité de l'œuvre théâtrale qui repose ainsi sur trois dispositifs fictionnels différents, selon Jean-Marie Schaeffer⁷⁰³. Ce débat se retrouve également dans la sphère didactique : puisque nous souhaitons engager des élèves dans la lecture d'une tragédie de Jean Racine, il est important de proposer une revue de la spécificité de la didactique du théâtre. Ainsi, après avoir observé combien l'enseignement du théâtre renvoie à un débat complexe, nous étudierons deux articulations possibles entre le texte et la scène : le jeu pour engager la lecture et la lecture tendue vers la scène.

1. L'enseignement du théâtre : un débat complexe entre texte et scène

La place du théâtre à l'école est une question pérenne⁷⁰⁴, si bien que, selon Christine Mongenot et Isabelle de Peretti⁷⁰⁵, ce débat génère toutefois une sorte de « lassitude » à la fin des années 1970 en France. Suite aux événements de mai 1968, une grande place a été faite en classe à la pratique théâtrale, aux partenariats avec des théâtres engagés et aux interventions de comédiens dans les classes : on voyait là une piste de sortie pour renouer la culture scolaire et la culture des élèves. Les chercheuses soulignent cependant, dans leur revue, que les questions didactiques renouvelant les approches de la lecture des textes de théâtre tardent à surgir ; si un tournant réflexif a eu lieu dans les années 1990⁷⁰⁶, Marie Bernanoce⁷⁰⁷ n'en constate pas moins, en 2001, que l'enseignement du texte de théâtre comme genre littéraire a été délaissé au profit de la mise en place d'une pédagogie du jeu. Et le débat ne cesse

⁷⁰² Gouhier, Henri, *op. cit.*, 1989.

⁷⁰³ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000,

⁷⁰⁴ Christine Mongenot et Isabelle De Peretti constatent que plusieurs numéros du *Français Aujourd'hui* sont consacrés à cette question didactique : les numéros 10 (1970), 27 (1974), 33- 34 (1976), 55 (1981), 67 (1984). Voir : Mongenot, Christine, De Peretti, Isabelle, « Pour l'enseignement du théâtre », *Le français aujourd'hui*, 2013, pp. 3-8.

⁷⁰⁵ Mongenot, Christine, De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2013, pp. 3-8.

⁷⁰⁶ En 1993, sort un nouveau numéro du *Français aujourd'hui consacré au Théâtre (« Théâtre acte IV »*, *Le français aujourd'hui*, 103, septembre 1993).

⁷⁰⁷ Bernanoce, Marie, « Le théâtre à l'école », *Lire écrire à l'école*, 2001.

de perdurer entre textocentriste et scénocentriste, dans la sphère didactique, comme le souligne Michel Vinaver⁷⁰⁸ en 2005. En effet, l'homme de théâtre évoque une « rivalité dans les pratiques scolaires » entre le texte – « objet de lecture » et la scène – « objet de représentation »⁷⁰⁹. Béatrice Ferrier souligne, toutefois, avec un certain optimisme, en 2013 qu'« aujourd'hui le théâtre [est] en passe de retrouver une juste place dans les nouveaux programmes, grâce à l'apparition de l'objet d'étude 'texte et représentation' au lycée et à l'introduction de 'l'histoire des arts' »⁷¹⁰. La disparition du mot « représentation » dans l'objet d'étude théâtral dans les nouveaux programmes de 2019 semble néanmoins relancer le débat : en effet, priment de nouveau l'étude du texte et la culture théâtrale en inscrivant les œuvres « dans le contexte de leur création et de leur réception, ainsi que dans l'histoire du genre » ; la scène est seulement évoquée brièvement ensuite : « l'étude du théâtre suppose que soient prises en compte les questions de représentation et de mise en scène »⁷¹¹.

Ainsi, le débat entre technocentristes et scénocentristes se retrouve dans le champ de la didactique. Comme le résume Isabelle de Peretti⁷¹², les uns envisagent une lecture centrée sur le devenir scénique, les autres sur la fiction dramatique. Néanmoins, l'articulation équilibrée de ces deux pans, appelée par Béatrice Ferrier dans la conclusion de son article⁷¹³, ne nous semble effectivement pas impossible.

2. Une lecture tendue vers la scène

Que l'on soit dans une approche scénocentriste ou une approche textocentriste, l'hybridité du genre théâtral ne peut être niée. S'il est à présent acquis que la lecture du texte théâtral se doit d'être tendue vers la scène, deux approches apparaissent.

Dans une volonté d'enseigner le théâtre avant tout comme un art vivant et un art de la variation, permettant de tisser un lien « entre la pédagogie et l'artistique, entre la classe et le monde de la création »⁷¹⁴, Catherine Ailloud-Nicolas souhaite amener les élèves à lire le texte de théâtre autrement, en dissociant résolument « la lecture littéraire de la lecture orientée vers la scène »⁷¹⁵:

⁷⁰⁸ Vinaver, Michel « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Actes du colloque national des 26 et 27 mai 2005, Versailles : CRDP, 2005, pp. 139-151.

⁷⁰⁹ *Ibid.*, p. 139.

⁷¹⁰ Ferrier Béatrice, *op. cit.*, 2013.

⁷¹¹ MEN, *Programmes de français en classe de seconde en vigueur*, 2019 [Récupéré sur le site : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf].

⁷¹² De Peretti, Isabelle, « Pour une recherche interdidactique autour du théâtre », *Pratiques*, 2017 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/pratiques/3637>].

⁷¹³ Ferrier Béatrice, *op. cit.*, 2013.

⁷¹⁴ Ailloud-Nicolas, Catherine, « Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *SynergiesFrance*, 2011, pp. 83-89. [Récupéré sur le site : <https://gerflint.fr/Base/France8/Ailloud-Nicolas.pdf>].

⁷¹⁵ *Ibid.*

Le but de tout cela est d'observer l'instabilité structurelle du texte théâtral, c'est-à-dire sa capacité à s'ouvrir à des sens différents, à des interprétations diverses qui le bousculent, le déplacent, le transforment ; de montrer ce qui agit en lui et sur lui ; d'abandonner toute certitude et de raisonner non pas en termes de ce qui est acceptable ou inacceptable, de ce qui est respectueux ou irrespectueux, mais en termes d'ouverture et de potentialités.⁷¹⁶

Tout en ayant conscience que l'école, dans le cadre du cours de français, n'est pas le lieu d'une formation créatrice d'un comédien ou d'un metteur en scène, la chercheuse appelle à enseigner une « démarche dramaturgique » qu'elle définit comme un « état d'esprit qui déplace les habitudes et les représentations sur le lien entre texte et représentation »⁷¹⁷. En ce sens, Catherine Ailloud-Nicolas ouvre des pistes de transposition didactique de pratiques scéniques : ainsi, propose-t-elle de demander à un élève de relever dans un texte de théâtre tout ce qui peut poser problème pour le metteur en scène, dans un champ déterminé, d'imaginer toutes les solutions envisageables « depuis le respect absolu de la contrainte jusqu'à la transformation du texte »⁷¹⁸ et enfin d'observer avec lui tous les effets produits par ces différentes possibilités ouvertes.

Cet exercice apparaît à la fois comme un levier de l'imaginaire et comme un opérateur de sens. C'est par le biais de la liberté assumée que l'élève perçoit que celle du metteur en scène est une liberté contrôlée par une pensée ou un projet.⁷¹⁹

Ces pratiques scéniques sont d'autant plus importantes, selon elle, qu'elles sont un biais pour apprendre à un élève que « la mise en scène traque la vie derrière la littérature »⁷²⁰. Dans cette perspective, elle invite également à développer une dramaturgie externe soit une dramaturgie « qui découle d'un opérateur scénique non prévu par le texte »⁷²¹ afin de questionner le texte autrement. Le but à poursuivre de l'enseignement du théâtre est alors de permettre aux élèves de comprendre le travail artistique de la scène et de leur permettre de devenir des « spectateurs tolérants face aux propositions des artistes et non des artistes eux-mêmes »⁷²². La lecture est ici tendue vers la scène, mais dans une approche que nous qualifierons d'extérieur. En effet, la dramaturgie permet de revenir au texte et de le questionner en développant un nouvel imaginaire.

Au contraire, dans une approche plus littéraire, que nous qualifierons d'intérieur, on considère que le texte « porte en creux un appel à la scène, aux corps, aux voix, à l'espace, au temps, qu'il figure parfois de façon performative (...) »⁷²³, comme l'écrit Marie Bernanoce. Ainsi, le texte théâtral met en place

⁷¹⁶ *Ibid.*

⁷¹⁷ *Ibid.*

⁷¹⁸ *Ibid.*

⁷¹⁹ *Ibid.*

⁷²⁰ *Ibid.*

⁷²¹ *Ibid.*

⁷²² *Ibid.*

⁷²³ Bernanoce Marie, « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le français aujourd'hui*, 2013, p. 27-38, p.34

deux régimes de lecture, selon les travaux déjà évoqués de Jean de Guardia et Marie Parmentier⁷²⁴ : la « lecture fictionnelle » et la « lecture scénique ». Or, les chercheurs constatent, dans leur étude que la seule « lecture fictionnelle » serait « la lecture du pauvre, ou de l'ignorant »⁷²⁵ tandis que la « lecture scénique » serait « celle du riche, ou du savant »⁷²⁶. Il est donc fondamental d'apprendre aux élèves à déployer ce deuxième régime de lecture. Dans la mesure où la lecture fictionnelle s'appuie sur un « magasin à accessoires mental et [un] outillage scénographique mental »⁷²⁷ personnels qui ne sont acquis que par pure expérience, il semble alors nécessaire que l'enseignant apporte aux élèves des outils dramaturgiques, des connaissances. Il ne s'agit pas pour autant, dans une approche traditionnelle du travail sur la représentation, de proposer une mise en scène dans une certaine fonction d'illustration, qui d'ailleurs, si elle est seule, pourrait brider l'imagination des élèves. Au contraire, les mises en scène étudiées sollicitent une posture de « spectacle », notion définie par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle⁷²⁸, pour désigner l'acte de lecture d'un film ou d'un spectacle. En effet, cette posture met en place, selon les travaux de Nathalie Lacelle, une « concrétisation textuelle »⁷²⁹ : en effet, le spectateur tend à imaginer ce que le texte dit, et que l'on ne voit pas sur l'écran ni sur la scène. Un « va-et-vient » peut ainsi être mis en place entre la scène et le texte, se questionnant l'un l'autre afin d'accompagner les élèves à développer leur propre lecture scénique.

Dans notre étude, nous souhaitons développer l'approche littéraire, pensant l'entrée dans l'œuvre racinienne par le biais de la lecture. Aussi, nous nous situons dans le prolongement de Jean de Guardia et Marie Parmentier souhaitant penser l'enseignement de la « lecture scénique » par celui d'une « lecture fictionnelle » à l'école, en nourrissant et enrichissant le magasin à accessoires des élèves.

Néanmoins, cet éclairage rapide des deux approches nous semble important : en effet, le jeu de rôle, que nous souhaitons questionner, est proche de la sphère théâtrale comme nous avons pu le voir en introduction. Or, nous souhaitons nous demander si le jeu, au sens ludique du terme, pourrait être une piste pour dépasser cette opposition forte.

⁷²⁴ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

⁷²⁵ *Ibid.*, p. 144.

⁷²⁶ *Ibid.*, p. 144.

⁷²⁷ *Ibid.*, p. 144.

⁷²⁸ Lacelle, Nathalie, Langlade, Gérard, «Former des lecteur-spectateurs par la lecture subjective des œuvres», dans Dufays, Jean-Louis (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pourquoi faire?, Sens utilité, évaluation*, Presses Universitaires du Louvain : Louvain, 2007, p. 55-67.

⁷²⁹ Lacelle, Nathalie, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Montréal : Université du Québec à Montréal, doctorat, 2009.

3. Le jeu : une piste pour dépasser la dichotomie théâtrale ?

Isabelle de Peretti⁷³⁰ souligne le paradoxe dont souffre la didactique du théâtre : alors que le jeu de la lecture a été pensé par la didactique à la suite de Michel Picard⁷³¹, au contraire jeu et texte se sont fortement éloignés en ce qui concerne la didactique du théâtre. A la suite de Jean-Marie Schaeffer⁷³², Anne-Marie Petitjean⁷³³ constate, en 2003, que la seule différence entre un texte narratif et un texte dramatique quant à l'immersion fictionnelle vient du personnage.

Dans un cas, il est reconfiguré par le seul lecteur, dans une relation duelle, et dans l'autre, il s'inscrit dans une relation triangulaire établie entre lui, le comédien et le spectateur et médiatisée par bien d'autres fantômes discursifs (metteur en scène, dramaturge, scénographe, décorateur, costumier, maquilleur...).⁷³⁴

A partir de cette réflexion, Isabelle de Peretti envisage la piste du jeu afin de permettre au jeune lecteur, qui aborde le théâtre entre « lecture fictionnelle » et « lecture scénique » de mettre en place « cette relation triangulaire entre sa lecture personnelle du texte, sa propre expérience de la mise en jeu de ce texte et sa propre expérience de spectateur des mises en jeu des autres élèves »⁷³⁵. La chercheuse s'appuie notamment sur les travaux menés par Jean-Louis Cabet et Jean-Claude Lallias⁷³⁶ qui renouent avec les pratiques du jeu dans une visée d'éducation esthétique et ceux menés par Chantal Dulibine et Bernard Grosjean⁷³⁷ qui considèrent que le jeu dramaturgique peut être mis au service de la lecture des textes théâtraux. Le jeu est alors défini non comme « la pure énonciation du texte pour lui-même (selon le régime de la littérarité), ni l'installation au cœur du simulé, du factice, de l'image »⁷³⁸ mais comme une activité qui permet de passer de l'une à l'autre, comme un passage. Et c'est en cela qu'Isabelle de Peretti y voit une dimension intrinsèquement ludique.

Dans cette perspective, Isabelle de Peretti, Jacques Crinon, Séverine Depoilly, Monique Maeda et Bernard Matial ont montré, dans une étude portant sur l'enseignement de Racine au lycée professionnel,

⁷³⁰ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2017.

⁷³¹ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986.

⁷³² Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000.

⁷³³ Petitjean, Anne-Marie, « Problématisation du personnage dramatique ». *Pratiques*, 2003, pp. 67-90.

⁷³⁴ *Ibid.*

⁷³⁵ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2017.

⁷³⁶ Cabet, Jean-Louis, Lallias, Jean-Claude, « Pratiques théâtrales et apprentissages des langages ». *Repères*, 1984, p. 51-65. [Récupéré sur le site : http://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1984_num_64_1_1797]

⁷³⁷ Dulibine, Chantal, Grosjean, Bernard, *Coups de théâtre en classe entière*. Créteil : SCEREN-CRDP de Créteil, 2004.

⁷³⁸ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2017.

polyvalent et général⁷³⁹, combien le recours au jeu dramatique aide à l'analyse littéraire, et particulièrement pour les élèves « les plus démunis culturellement »⁷⁴⁰. Selon ces chercheurs, le jeu favorise un « investissement pulsionnel, émotionnel et affectif »⁷⁴¹ et a un rôle important dans la « compréhension de la situation, de ses enjeux et de ses personnages »⁷⁴². En effet, Isabelle de Peretti, dans un autre article, revient sur cette expérimentation⁷⁴³ et précise alors que la mise en jeu du corps, pour dire le texte, produit un phénomène fécond de concrétisation imageante et de synesthésie pour la lecture de l'œuvre.

Cette réflexion nous intéresse particulièrement puisqu'elle permet de relier le jeu théâtral, si proche de la sphère ludologique, et la lecture du texte dramaturgique. En effet, le passage au jeu mentionné n'est pas une mise en scène, il est une activité ludique permettant d'engager les élèves, à travers une certaine improvisation, dans le jeu de la lecture. De plus, cette perspective nous semble particulièrement intéressante car non seulement elle dépasse la dichotomie entre le texte et la représentation mais aussi car le jeu n'est plus vu comme une fin en soi mais comme une entrée dans la lecture. C'est donc dans le prolongement de cette étude que nous souhaitons nous situer aujourd'hui : le passage au jeu peut-il se faire à travers un jeu de rôle ?

Bilan

Ce chapitre nous permet de rappeler les enjeux de l'enseignement du genre théâtral, hybride, qui ne peut se réduire à sa seule dimension scénique ou textuelle.

- Dans notre recherche, il s'agit de penser l'engagement dans la lecture littéraire de l'œuvre racinienne aussi nous souhaitons nous situer dans le prolongement des travaux de Jean de Guardia et Marie Parmentier⁷⁴⁴ autour de la « lecture fictionnelle » et de la « lecture scénique ».
- La lecture d'une pièce de théâtre se doit d'être tournée vers la scène : aussi, il nous semble important de questionner le rôle de l'enseignant : quel savoir doit-il apporter afin de former les élèves les plus en difficulté à la lecture autonome d'une œuvre dramaturgique ?

⁷³⁹ De Peretti, Isabelle *et alii*, « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique » dans Dumortier, Jean-Louis, Lebrun, Monique, (dir.) *Une Formation littéraire malgré tout* ; Namur : Presses universitaires de Namur, 2006, pp. 99-118.

⁷⁴⁰ *Ibid.*, p.116

⁷⁴¹ *Ibid.*, p. 116.

⁷⁴² *Ibid.*, p.116

⁷⁴³ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2017.

⁷⁴⁴ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

- Le jeu théâtral, au sens de passage au jeu apparaît comme une piste intéressante et féconde pour engager des élèves dans la lecture d'une pièce de théâtre, en l'occurrence Racine dans l'étude menée par Isabelle de Peretti *et alii*.⁷⁴⁵ auprès de jeunes lecteurs en difficulté et dont le « magasin à accessoires »⁷⁴⁶ est pauvre puisque, démunis sur le plan culturel, ils ont peu d'expérience du monde dramaturgique.

Notre dispositif, que nous allons présenter, vise à engager les élèves dans la lecture d'une tragédie racinienne : pour ce faire, il se concentre essentiellement sur la mise en place d'une « lecture fictionnelle ». Cependant, il s'agira de se demander en quoi il peut conduire au développement d'une « lecture scénique ».

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes appuyée sur de nombreux apports du champ de la didactique de la littérature afin de tenter de (re)nouer la question du plaisir à celle de la lecture d'une œuvre intégrale en contexte scolaire. Considérant que c'est là une mission possible, la recherche en didactique propose de nombreuses pistes afin de motiver les élèves à s'engager dans la lecture, à développer une appropriation personnelle de l'œuvre, tout en pensant leur formation scolaire de lecteur.

- Tout d'abord, nous avons pu observer que plusieurs dispositifs ont déjà été pensés afin de favoriser l'immersion fictionnelle des élèves. Ainsi, l'écriture a-t-elle, sous différentes formes, toujours été associée à la lecture pour l'accompagner : nous nous intéresserons particulièrement aux écritures qui demeurent dans le champ de la fiction, « dans » et « à côté » selon la terminologie de François Le Goff⁷⁴⁷. De même, nous avons remarqué que le journal de personnage qui joue sur l'identification du lecteur à tel personnage fictif et des dispositifs de réécriture transmédiatique permettent, non seulement de prolonger ou accompagner l'expérience immersive de la lecture, mais enrôle aussi les élèves. Les auteurs ont pu constater que ces dispositifs immersifs ancrent l'expérience de la lecture dans la mémoire des élèves, qui déploient alors une appropriation personnelle : c'est notamment le cas des écritures appropriatives créatives présentées par Bénédicte Shawky-Milcent⁷⁴⁸. De plus, loin d'être un frein à l'apprentissage, l'immersion fictionnelle permet, en différant la contextualisation, de rendre les élèves plus réactifs, plus à l'écoute comme les travaux de Sylviane Ahr⁷⁴⁹ et d'Yves Citton⁷⁵⁰ le soulignent, et de développer de nombreuses compétences lectorales. L'outil numérique,

⁷⁴⁵ De Peretti, Isabelle *et alii*, *op. cit.*, 2006.

⁷⁴⁶ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

⁷⁴⁷ Le Goff, François, *op. cit.*, 2011.

⁷⁴⁸ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

⁷⁴⁹ Ahr, Sylviane, *op. cit.*, 2013.

⁷⁵⁰ Citton Yves, *op. cit.*, 2007.

quant à lui, tend à modifier la perception de la lecture et de l'écriture ; or, appartenant au quotidien des élèves, nous avons pu remarquer qu'il offrait de nombreuses possibilités non seulement pour enrôler les élèves mais aussi pour déployer l'imaginaire en ouvrant, autour de l'œuvre littéraire, des espaces de jeu.

- La dimension collective joue également un rôle majeur. Tout d'abord, les auteurs, pédagogues et didacticiens, évoqués soulignent qu'il y a non seulement un véritable plaisir de l'être-ensemble qui se met en place lors de « discussions à visée littéraire »⁷⁵¹ où le texte semble alors tisser un lien entre les pairs, mais aussi un facteur motivationnel majeur permettant à chacun de trouver sa place au sein du groupe qui prend en compte toutes les diversités⁷⁵². De plus, on a pu voir que les échanges entre pairs peuvent permettre de prendre conscience de la diversité interprétative et de co-construire une interprétation entre pairs. Dans certains travaux, les échanges entre pairs semblent favoriser ainsi non seulement l'étude du texte mais aussi les progrès des élèves, comme les travaux de Marion Sauvaire⁷⁵³ le mettent en évidence. A la suite de ces réflexions, nous nous demandons s'il est possible de déployer une appropriation collaborative de l'œuvre littéraire et d'apprendre aux élèves à développer la compétence de confrontation intersubjective⁷⁵⁴ afin de se nourrir, tous, pleinement des échanges.
- La lecture d'un texte théâtral est spécifique et suppose une réflexion en direction de la scène : il s'agit de penser une didactique de la lecture scénique afin de ne pas réduire la lecture de l'œuvre dramaturgique à une simple « lecture fictionnelle »⁷⁵⁵.
- Le jeu apparaît, d'une manière discrète, dans les études littéraires pour penser l'engagement dans la lecture ; cependant c'est l'approche de la didactique du théâtre que nous retenons particulièrement. En effet, les travaux d'Isabelle de Peretti *et alii*.⁷⁵⁶ dessinent un lien entre le monde du jeu et la lecture d'un texte à travers la question du passage au jeu.

Ainsi, avons-nous pensé un dispositif de lecture qui invite les élèves à s'immerger dans la fiction de l'œuvre et à s'approprier l'œuvre collectivement et singulièrement. Notre objectif est de créer non seulement une appétence pour la lecture de la tragédie racinienne à lire en classe, mais également que celle-ci procure aux élèves un certain plaisir. Toutefois, cette lecture étant scolaire, il s'agira de

⁷⁵¹ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *op. cit.*, 2008, p.26

⁷⁵² Filisetti, Laurence, Wentzel Kathryn, Depret, Erick, *op. cit.*, 2006.

⁷⁵³ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

⁷⁵⁴ *Ibid.*

⁷⁵⁵ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

⁷⁵⁶ De Peretti, Isabelle *et alii*, *op. cit.*, 2006.

penser en quoi le dispositif peut s'articuler à l'étude de l'œuvre, au développement de compétences chez les élèves mais aussi à l'apprentissage de la « lecture scénique ».

CHAPITRE III : Le jeu de rôle : les articulations entre ludologie, littérature et didactique

A la suite de l'appel de Laurent Jenny, invitant à une « pédagogie de l'immersion »⁷⁵⁷, nous avons pu comprendre que la didactique de la littérature ouvre de nombreuses réflexions. Il n'est pourtant pas aisé de penser le jeu dans une approche didactique. Gardons en mémoire la définition de Roger Caillois qui le présente comme une activité libre (non contrainte), gratuite (« sans conséquence sur la vie réelle »)⁷⁵⁸, limitée dans le temps et l'espace le plus souvent collective. La lecture scolaire, quant à elle, a une dimension, au contraire, obligatoire et se présente comme un objet d'enseignement. Il n'en est pas moins vrai que la dimension sociale, collective de la lecture, précédemment démontrée, peut constituer un premier point de rencontre entre la définition du jeu et la lecture en classe.

Si le jeu n'est pas complètement ignoré des études littéraires, il s'agit pourtant d'un jeu que nous nous avons appelé « extérieur », pensé comme une « animation ludique » par Christian Poslaniec⁷⁵⁹ ou comme une « fiction d'écriture »⁷⁶⁰ proche de l'« actualisation contextualisation » proposée par Dominique Hölzle⁷⁶¹. Le jeu du comédien, pour entrer dans la lecture, est aussi proposé dans la recherche d'Isabelle de Peretti *et alii*⁷⁶². Nous avons également évoqué les travaux de Véronique Larrivé⁷⁶³ autour du journal de personnage ou ceux de Sandrine Bazile et Gersende Plissonneau⁷⁶⁴ autour du personnage pour penser un jeu de rôle au cœur de la lecture elle-même. C'est bien dans leur perspective que nous nous situons : nous souhaitons en effet nous demander s'il est possible de penser le jeu de « l'intérieur », en prenant en compte la singularité de l'œuvre. Puisque le jeu de rôle est aux « forges de la fiction »⁷⁶⁵, selon l'expression d'Olivier Caïra, il nous semble intéressant à présent de le questionner dans une approche double, littéraire et pédagogique ou didactique. Ce sera l'objet de ce troisième chapitre.

⁷⁵⁷ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008.

⁷⁵⁸ Caillois, Roger, *op. cit.*, 1958 p.43.

⁷⁵⁹ Poslaniec, Christian, *op. cit.*, 2004.

⁷⁶⁰ Le Goff, François, « Fiction d'écriture et poésie engagée en classe de 3^{ème} », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018.

⁷⁶¹ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.

⁷⁶² De Peretti, Isabelle *et alii*, *op. cit.*, 2006.

⁷⁶³ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

⁷⁶⁴ Bazile, Sandrine, Plissonneau, Gersende, *op. cit.*, 2018.

⁷⁶⁵ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007.

I. Le jeu de rôle : approche littéraire

Dans un premier temps, nous analyserons le jeu de rôle dans une approche littéraire en recourant aux outils élaborés dans le champ de la fiction, voire dans le champ de la didactique.

1. Un lieu d'appropriation littéraire

Nous nous proposons de questionner le jeu de rôle dans une phénoménologie de la lecture, en nous interrogeant sur son créateur.

1.1. Univers fictionnel

Le jeu de rôle, comme nous l'avons vu, découle d'œuvres littéraires. Ainsi le premier jeu de rôle et le plus populaire *Dungeons et Dragons* est-il fortement inspiré de l'œuvre littéraire de J.R.R. Tolkien⁷⁶⁶, ouvrant la voie à une multitude de jeux de rôle qui reprennent l'univers de la Terre du Milieu. Pour Antoine Dauphragne, cette hybridation forte entre le monde du jeu de rôle et celui de la littérature repose sur une conception particulière de la fiction comme « une manière de faire des mondes »⁷⁶⁷, qui donne à voir là l'héritage culturel de l'œuvre de Tolkien. Il explique ainsi que le « cadre imaginaire ne sert pas seulement une narration mais possède une valeur et une 'existence' propres »⁷⁶⁸. Cette réflexion rapproche le joueur du lecteur si on se réfère à la comparaison du voyageur proposée par Thomas Pavel :

A notre tour, nous visitons les contrées fictives, nous les habitons pour un temps, nous nous mêlons aux personnages.⁷⁶⁹

Joueur et lecteur sont en effet tous les deux plongés dans une immersion fictionnelle qui les invite à se déplacer dans un univers particulier.

Le jeu se présente alors comme une alternative fictionnelle ; il permet d'explorer autrement des univers dont les formes narratives ne donnent qu'une vision nécessairement parcellaire. Dans ce contexte, jouer et lire sont deux modalités d'accès aux mêmes mondes imaginaires.⁷⁷⁰

Cette citation d'Antoine Dauphragne nous intéresse pour deux raisons majeures : d'une part, le jeu et la lecture sont intimement associés comme une pratique similaire, celle de l'immersion fictionnelle.

⁷⁶⁶ Il est vrai que le créateur du jeu de rôle a nié cette inspiration littéraire dans un grand article publié dans le numéro 195 de *Dragon Magazine* en mars 1985. Cependant, ce rejet apparaît aujourd'hui juridique : en effet, le jeu a été créé sans avoir payé de droits. Ainsi, on peut remarquer que le mot « hobbit », présent dans les premières éditions, personnage inventé par Tolkien, a disparu de l'édition de 1978 au profit de « halving ». Aujourd'hui, il n'y a plus de doute sur l'influence de cette œuvre littéraire et nous renvoyons pour cela notamment à l'article suivant :

Dauphragne, Antoine, *op. cit.*, 2008.

⁷⁶⁷ Dauphragne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

⁷⁶⁸ *Ibid.*

⁷⁶⁹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997), p.141.

⁷⁷⁰ Dauphragne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

D'autre part, le chercheur considère alors le jeu comme une « alternative » à la lecture : en effet, la connaissance d'un monde fictionnel n'est pas seulement accessible par la lecture mais aussi par le jeu. On pourrait se demander si le jeu ne permet pas ainsi de faire une « expérience du récit »⁷⁷¹ comme Stéphanie Lemarchand-Thieurmél le développe dans le cadre d'une didactique de la littérature.

1.2. La jouabilité de l'œuvre

1.2.1. Un jeu de rôle cantonné à l'univers de la *fantasy* ?

Ainsi les frontières entre la littérature et le monde du jeu semblent-elles très poreuses. Elles concernent cependant essentiellement la littérature populaire, et plus particulièrement la *fantasy* américaine. Antoine Dauphragne en tient pour preuve que la grande majorité des auteurs consacrés de ce genre ont eu une œuvre, au moins, adaptée en jeu de rôle⁷⁷². De même, les principales licences ludiques développent de nombreuses novellisations issues des univers des jeux de rôle. Les deux mondes sont si intrinsèquement liés que l'on se perd même dans les méandres des écritures. L'œuvre *Le Donjon de Naheulbeuk*, saga MP3 créée par John Lang en 2003, en fournit une illustration : l'histoire raconte la quête menée par un groupe, dans une approche parodique, du jeu *Dungeons & Dragons* inspirée de l'œuvre de Tolkien. Cette œuvre, très célèbre, a donné lieu à des adaptations en bande-dessinée du côté de la littérature avant de voir émerger son propre jeu. Cette hybridation invite néanmoins à s'interroger sur les raisons de ces formes nouvelles. Selon Antoine Dauphragne, c'est le genre même de la *fantasy*⁷⁷³ et non seulement la volonté marketing de la sphère ludique, qui pousse à « surfer » sur des succès littéraires populaires. En effet, il émet l'hypothèse que ce genre littéraire porte en lui une dimension ludique intrinsèque :

Il y a dans ces univers un sens du faire-semblant revendiqué, du « comme si » ludique, voire du « on aurait dit » enfantin. Le merveilleux, l'aventure épique, la coupure nette avec le monde au premier degré instaurent un espace symbolique que l'on peut aménager à sa guise, sans que cela ne prête à conséquence dans la réalité.⁷⁷⁴

Ainsi la *fantasy* offre-t-elle un univers qui peut s'étendre à l'infini en s'adressant à la fois aux enfants et aux adultes, en conférant ainsi un même « air de famille », selon l'expression du chercheur, et en unissant « *Le Seigneur des anneaux* aux dernières gammes Lego et Playmobil, en passant par *Harry Potter* et *World of Warcraft* »⁷⁷⁵.

Si nous poursuivons dans la perspective de recourir au jeu de rôle pour amener des lecteurs à lire une tragédie de Racine, une question essentielle se pose néanmoins : le jeu de rôle est-il cantonné à la

⁷⁷¹ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

⁷⁷² C'est ainsi le cas non seulement pour l'œuvre de Tolkien et Lovecraft mais aussi pour les œuvres de Michael Moorcock, Jack Vance, PJ Farmer, Roger Zelazny, George R.R. Martin, Glen Cook et Terry Pratchett.

⁷⁷³ Nous renvoyons également à l'article suivant :

Dauphragne, Antoine, *op. cit.*, 2008 (b).

⁷⁷⁴ Dauphragne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

⁷⁷⁵ *Ibid.*

fantasy populaire ? Avant de répondre précisément à cette question, nous souhaitons nous demander dans quelle mesure une œuvre littéraire peut être jouable ou, pour le dire autrement, a du jeu.

1.2.2. Aux origines de la jouabilité

Pour répondre à cette question, nous nous proposons, du fait des liens étroits observés entre les jeux de rôle et les *fanfictions*, de nous interroger sur les critères qui poussent des *fans* à réécrire certaines œuvres.

Fanny Barnabé⁷⁷⁶ constate que l'écriture d'une *fanfiction* revient à transformer l'œuvre littéraire en un terrain de jeu. En effet, pour elle, la jouabilité des *fanfictions* n'est pas un attribut défini mais repose sur une dynamique particulière : « les textes écrits par les fans résultent de la réappropriation ludique d'un univers fictionnel (d'un *play*) qui se solidifie en nouveau système de règles (en *game*) »⁷⁷⁷. On retrouve ici la référence à la distinction entre *play* et *game* de Donald Winnicott⁷⁷⁸ que nous avons pu étudier précédemment et qui permet de séparer d'une part le temps de la lecture par l'appropriation d'un univers fictionnel (« réappropriation ludique d'un univers fictionnel ») et d'autre part le temps de la réécriture selon de nouvelles règles propres à ce genre littéraire numérique. La jouabilité intervient justement, pour Fanny Barnabé, dans le temps de l'écriture qui est envisagé comme une pratique non sérieuse, où l'on « joue » à être écrivain. Cette idée est encore renforcée par les propos de Philippe Le Guern pour qui, « conformément à l'éthos du fan “qui joue le jeu sérieusement sans se prendre au sérieux”, ces auteurs amateurs ne semblent pas nourrir d'ambitions démesurées »⁷⁷⁹. Ainsi le temps de l'écriture est-il associé à un jeu qui se caractérise comme un « exercice des possibles »⁷⁸⁰ selon Sébastien Genvo. En effet, l'œuvre source peut se prêter à toutes les réécritures, à toutes les reconfigurations. Abigail Derecho⁷⁸¹ le démontre simplement en notant qu'il est toujours possible de reprendre à zéro une histoire avec un « et si ? » (« *what if ?* »), ce travail est d'ailleurs caractéristique de l'uchronie en littérature ou dans les jeux vidéo⁷⁸².

⁷⁷⁶ Barnabé, Fanny, *op. cit.*, 2014.

⁷⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁷⁸ Winnicott, Donald, *op. cit.*, 1975.

⁷⁷⁹ Le Guern, Philippe, (dir) *Les cultes médiatiques : Culture fan et œuvres cultes*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002 p 199.

⁷⁸⁰ Genvo, Sébastien, *op. cit.*, 2011, p.74.

⁷⁸¹ Derecho, Abigail, « Archontic Literature: a Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction », dans Hellekson K., Busse, K. (dir), *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*, Jefferson, McFarland, 2006, p.76.

⁷⁸² On pense en littérature à *Pavane* de Keith Roberts (Et si la Grande-Bretagne était restée catholique ?) ou *Le Maître du Haut Château* de Philipp K. Dick (Et si les nazis avaient conquis l'Amérique ?) Cela renvoie à la navigation libre des personnages dans l'univers en trois dimensions d'un jeu de rôle ou d'un jeu vidéo. Nous renvoyons à l'ouvrage suivant :

Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p. 182

Il nous semble retrouver là le principe de l'écriture interventionniste de Pierre Bayard qu'il met à l'œuvre, par exemple, dans *Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?*⁷⁸³, où, se substituant au héros de Dumas, il sauve son héroïne Geneviève Dixmer de la mort, programmée par l'œuvre. Or, ce roman du XIX^{ème} siècle, s'il est populaire, ne relève pas de la *fantasy*. L'étude menée par Elodie Oger permet d'élargir encore notre réflexion : en effet elle constate que la *fanfiction* naît avant tout d'un amour pour l'œuvre originale en expliquant qu'elle découle d'un plaisir de lecture : or, celui-ci peut s'élargir à d'autres œuvres que celles de la *fantasy*, à Dumas comme pour Pierre Bayard ou à Racine en ce qui nous concerne.

Par analogie, nous appuyant sur la proximité entre le jeu de rôle et la *fanfiction*, nous formulons alors l'hypothèse que toute œuvre littéraire peut se prêter à une adaptation sous la forme d'un jeu de rôle, tant qu'il y a à la source un plaisir de la lecture.

1.3. Une appropriation ludique

Le jeu de rôle, comme les *fanfictions*, naît donc d'une lecture qui a été savourée et qui se plaît, dans une « écriture à côté »⁷⁸⁴, à reprendre l'œuvre et à prolonger le plaisir ressenti grâce à l'écriture. C'est ainsi que nous entendons voir dans quelle mesure les jeux de rôles témoignent d'une appropriation littéraire, à l'aune des travaux menés par Bénédicte Shawky-Milcent⁷⁸⁵ déjà présentés.

A ce titre, le jeu de rôle apparaît en effet comme une « appropriation créative vampirique » puisqu'elle marque une absorption de l'œuvre, dans laquelle on ne voit presque plus le texte-cadre mais où on « le devine en filigrane »⁷⁸⁶, parfait témoin de la manière dont le créateur ludique s'est emparé de l'œuvre littéraire. Cependant, cette appropriation demeure particulière dans la mesure où elle ne conserve que l'univers fictionnel. Ainsi les personnages disparaissent-ils pour laisser place à des archétypes : Coralie David⁷⁸⁷ illustre d'ailleurs cette idée en expliquant que le chevalier du *Seigneur des anneaux* de Tolkien, Aragorn, est transformé en archétype de rôleur humain, déclinable à l'infini dans toutes les parties. De même, nous pouvons constater que si les personnages ne sont pas retenus, les auteurs de *Dungeons & Dragons* ont néanmoins conservé les différentes espèces : hobbits, nains, elfes, orques, etc. La narration de l'œuvre est, quant à elle, bel et bien supprimée : chaque aventure au sein de ce jeu de rôle donnera lieu à une autre quête, où le célèbre anneau ne sera peut-être jamais même évoqué. C'est donc une véritable réduction de l'œuvre qui s'opère dans cette appropriation particulière, que Fanny Barnabé a nommée « réappropriation ludique d'un univers fictionnel »⁷⁸⁸.

⁷⁸³ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2015.

⁷⁸⁴ Le Goff, François, *op. cit.*, 2011.

⁷⁸⁵ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

⁷⁸⁶ *Ibid.*, p.154.

⁷⁸⁷ David, Coralie, *op. cit.*, 2016.

⁷⁸⁸ Barnabé, Fanny, *op. cit.*, 2014.

Arrêtons-nous sur cette observation : l'adaptation d'une œuvre littéraire en un jeu de rôle suppose-t-elle systématiquement la réduction de cette même œuvre pour l'ouvrir à des réécritures multiples ?

1.4. La décantation de l'œuvre : la création de nouveaux mythes ?

Cette appropriation réduite de l'œuvre littéraire, transformée en un matériau de jeu, décantée de sa narration – intrigue et personnages – mérite réflexion : cela nous a amené à penser la notion de mythe.

Le mythe jouit d'un statut particulier : il est en effet avec le temps devenu une fiction, rappelle Thomas Pavel⁷⁸⁹, lorsque les lecteurs ont perdu toute croyance en l'histoire. D'un point de vue littéraire, le mythe est défini par Gilbert Durand comme un récit façonné par la littérature qui met en scène « des personnages, des situations, des décors généralement non naturels (divins, utopiques, surréels, etc.) segmentales en séquence ou plus petites unités sémantiques (mythèmes) dans lesquels s'investit obligatoirement une croyance – contrairement à la fable et au conte »⁷⁹⁰.

Nous formulons l'hypothèse que l'assimilation de l'œuvre littéraire par le jeu de rôle consiste en une opération d'extraction du mythe de l'œuvre littéraire, enlevant l'enrobage de littérature pour reprendre l'expression de Pierre Brunel qui considère qu'un mythe est « enrobé de littérature »⁷⁹¹. En effet, le mythe est une matière de fiction, modulable et transformable à merci, comme Jacqueline De Romilly l'écrit :

Chaque auteur était libre de modifier les détails, d'ajouter des personnages, de changer leurs motifs ; et nul ne s'est jamais privé de le faire. Mais on devait respecter une certaine forme, qui était le schéma de l'histoire, et définissait le principal de son contenu. (...) Ce noyau irréductible du mythe constituait comme l'épure d'un destin. Et les auteurs étaient libres d'interpréter cette épure chacun à sa façon.⁷⁹²

On retrouve ici à propos du mythe la question même de la liberté de l'auteur, liberté qui est également une caractéristique du jeu. Les auteurs auraient ainsi joué avec lui, le développant, l'étayant, le transformant profondément quitte à offrir de nombreux visages à un même personnage : Médée peut ainsi être une femme noire comme dans la pièce de Hans Henri Jahn⁷⁹³, une femme tzigane dans la tragédie d'Anouilh⁷⁹⁴ ou une femme indienne dans la pièce de Laurent Gaudé⁷⁹⁵, pour ne citer que trois variations d'un même mythe. Cet exemple souligne cependant une différence notable entre l'appropriation d'une œuvre par un créateur de jeu de rôle et l'appropriation d'un mythe par un écrivain : le premier retient essentiellement un univers fictionnel et modifie les personnages, à l'instar de Gary Gygax et

⁷⁸⁹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997).

⁷⁹⁰ Durand, Gilbert, *Structure anthropologique de l'imaginaire*, Paris : Dunod, 1992, p.64.

⁷⁹¹ Brunel, Pierre, *Dictionnaire des mythes littéraires*, Paris : Editions du Rocher, 1988, Introduction.

⁷⁹² De Romilly, Jacqueline, *Pourquoi la Grèce ?*, Paris : Editions de Fallois, 1992, p.193.

⁷⁹³ Jahn, Hans, Henny, *Medea*, Hamburg : Reclam, 1966.

⁷⁹⁴ Anouilh, Jean, *Médée*, Paris : Editions de la Table Ronde, 1997 [1947].

⁷⁹⁵ Gaudé, Laurent, *Médée Kali*, Arles : Actes Sud, 2003.

Dave Arneson avec *Le Seigneur des anneaux* de Tolkien ; le second tend à retenir les personnages et modifier l'univers fictionnel, à l'instar de Laurent Gaudé avec *Médée Kali*. On peut toutefois remarquer que toute réécriture ne tend pas nécessairement à modifier l'univers fictionnel : ainsi *Iphigénie* de Racine se situe-t-elle dans un camp en Aulide.

Ces points nous permettent de poser l'hypothèse que le créateur du jeu de rôle décante l'œuvre pour n'en retenir que son « noyau irréductible » pour reprendre la célèbre formule de Jacqueline de Romilly tendant à en faire un mythe littéraire, malléable à merci. Nous ouvrons là une piste de réflexion pour penser la didactique d'une œuvre littéraire par le jeu de rôle. Si l'on engage des élèves dans un jeu de l'« intérieur » pour penser la lecture d'une œuvre, les engage-t-on alors dans la lecture ou bien dans une fiction décantée ?

*

* *

Cette approche du jeu de rôle par le champ littéraire nous a permis de comprendre que le jeu de rôle est bien au seuil de la littérature : il est une création, celle d'un lecteur, trace d'une appropriation et du souvenir heureux d'une lecture. Cependant, cette appropriation demeure singulière dans la mesure où elle transforme l'œuvre littéraire en un terrain de jeu en la composant, recomposant et décomposant sans cesse. Ainsi le texte-source est-il alors réduit à un matériau de jeu : la fiction est décantée pour n'en retenir qu'un « noyau irréductible »⁷⁹⁶ qui, comme un mythe littéraire, peut se prêter à toutes les réécritures infinies.

2. Un lieu de (re)création littéraire collaborative

Nous avons déjà également observé, dans notre introduction, que le jeu de rôle amène à une (re)création littéraire collaborative, aux « forges de la fiction » comme le souligne Olivier Caïra⁷⁹⁷ qui donne naissance à autant de créations qu'il y a de parties. Cela nous invite à questionner la dimension littéraire du jeu de rôle à travers la question de l'écriture fictionnelle, en interrogeant la figure des joueurs comme auteurs collaboratifs de fiction.

2.1. Les joueurs : un auteur collectif ?

Après la réappropriation ludique d'un univers fictionnel, le deuxième temps de la création d'une *fan-fiction* est, selon Fanny Barnabé, celui du *game*⁷⁹⁸ : cela correspond alors au temps de l'écriture et de

⁷⁹⁶ *Ibid.*, p. 193

⁷⁹⁷ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007.

⁷⁹⁸ Barnabé, Fanny, *op. cit.*, 2014.

la création fictionnelle. Dans le jeu de rôle, ce temps est assurément quelque peu différent puisque la création est collective.

Il convient en conséquence de questionner le jeu de rôle à l'aune des réflexions de Dominique Bucheton sur « l'identité collective »⁷⁹⁹ et de celles de Jean-Marc Quaranta sur l'« auteur collectif »⁸⁰⁰. Les fonctions de l'« auteur collectif » étudiées précédemment – fonction unificatrice, la fonction élective et fonction esthétique – apparaissent peu opératoires dans la mesure où le jeu de rôle est une improvisation qui n'est pas retravaillée. Nous avons en effet pu observer que ces fonctions se mettaient en place dans un temps de reprise après une première écriture inventive. Or dans le cadre du jeu de rôle, il n'y a pas d'amélioration de la fiction⁸⁰¹.

Dans son essai sur le jeu de rôle, Olivier Caïra étudie le fonctionnement de cet auteur collectif que l'on pourrait qualifier de ludique. Selon lui, la co-crédation d'une fiction repose sur cinq compétences principales :

- la gestion de la « pluralité des sources *d'inspiration* et les différences de représentation qu'elle suscite autour de la table »⁸⁰² : les joueurs doivent s'accorder pour pouvoir développer la fiction ;
- l'organisation de la création collective entre le maître du jeu et les joueurs : la création se fait non seulement entre les joueurs mais aussi entre eux et le maître du jeu ; tout le monde doit s'organiser et s'accorder ;
- la navigation entre différents niveaux de communication « depuis le simple échange de crayons jusqu'au méta-méta- discours sur les jeux de rôle »⁸⁰³ ;
- l'arbitrage de la partie suivant la *double logique du récit et des règles*, sachant qu'aucun système de jeu de rôle ne peut fonctionner celui d'un jeu classique »⁸⁰⁴ ;
- la création et animation des personnages pour « satisfaire, autant que possible, les *différentes exigences* des rôlistes autour de la table ». ⁸⁰⁵

⁷⁹⁹ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.258.

⁸⁰⁰ Quaranta, Jean-Marc, *op. cit.*, 2014.

⁸⁰¹ Cela est également vrai dans le cadre d'un jeu de rôle textuel : que ce soit dans le jeu de rôle textuel ou dans le jeu de rôle oral, la fiction est improvisée et s'achève au terme de la partie sans réécriture.

⁸⁰² Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2017, p.260

⁸⁰³ *Ibid.*, p.260

⁸⁰⁴ *Ibid.*, p.260

⁸⁰⁵ *Ibid.*, p.260

Cet éventail de compétences collectives trouve pourtant des échos avec nos précédentes réflexions sur l'écriture collaborative puisqu'il s'agit de satisfaire le plaisir de chacun, tout en gardant une cohésion et une logique du récit au gré des différentes envies. Si l'on pousse l'analogie, ainsi le maître du jeu peut-il être associé à l'enseignant qui impose des règles précises tandis que les joueurs sont les élèves, qui, ensemble, doivent avancer, naviguant, dans le cadre d'une écriture collaborative numérique, à la fois sur un pad et un *chat*. De même, si le jeu de rôle a lieu à l'oral dans la classe, l'élève navigue entre plusieurs niveaux de communication, celui habituel de la classe et celui de la fiction.

3. La proximité avec la littérature numérique sur les réseaux sociaux

Nous avons évoqué précédemment la présence du jeu de rôle textuel sur les réseaux sociaux, analysé par Ugo Roux⁸⁰⁶ : dans le cas d'une partie réalisée sur Facebook, chaque joueur crée un profil fictif propre au personnage qui est interprété pour servir ainsi « à la fois de feuille de personnage mais également de médium avec les usagers du site »⁸⁰⁷.

Cette réflexion légitime une analogie supplémentaire dans notre réflexion autour de l'écriture fictionnelle sur les réseaux sociaux, comme l'illustrent les œuvres déjà citées, *Un monde incertain* de Jean-Pierre Balpe ou l'histoire du poilu Léon Vivien. Bien que ces œuvres ne pensent pas l'écriture de profil fictionnel comme un jeu – même si dans le cas du profil d'Anne-Maria Wegeknecht⁸⁰⁸, il y a un jeu de chat et souris avec le réseau social évident –, l'écriture d'un profil fictionnel relève pourtant des pratiques ludiques du jeu de rôle. Facebook ne se limite pas ainsi uniquement au terrain ludique pour un auteur faussaire mais se constitue en un terrain de jeu où se rencontrent plusieurs profils fictionnels assumés par différentes personnes.

Bilan

Nous souhaitons proposer un éclairage différent sur le jeu de rôle dans une approche littéraire : ainsi notre réflexion associe étroitement le jeu et la lecture d'une œuvre littéraire dans une approche didactique. En effet, ce chapitre a souligné à quel point le jeu et la littérature sont étroitement liés.

- Nous avons cependant constaté que le jeu de rôle s'inscrit dans la continuité du genre *fantasy* américain populaire justifiant un détour par les *fanfictions*, pour observer que pour qu'il y ait un jeu autour de l'œuvre, il faut avant tout une lecture plaisante. Les jeux, comme les *fanfictions*, peuvent être assimilés à des créations de lecteur, si l'on détourne la formule didactique de « texte de lecteur », témoignage d'une appropriation. Celle-ci reste cependant singulière puisqu'elle vise à décanter l'œuvre littéraire en la réduisant à un « noyau irréductible ». Cela

⁸⁰⁶ Roux, Ugo, *op. cit.*, 2016.

⁸⁰⁷ *Ibid.*

⁸⁰⁸ Saemmer, Alexandra, *op. cit.*, 2018.

ouvre sur un questionnement particulier : dans quelle mesure le jeu peut-il servir la lecture puisqu'il semble en éloigner le joueur tout en le plongeant dans l'univers fictionnel ?

- Dans le cadre d'une écriture collaborative ou d'un jeu de rôle, émerge une figure d'« auteur collectif », même si chacune garde des spécificités intrinsèques à la forme même de la création développée.
- De plus, nous avons observé que l'écriture d'un profil fictionnel est une pratique ludique à part entière. Ainsi peut-on se demander si la création de faux profils dans le cadre d'un cours, sur Facebook, ne permettrait pas de développer un jeu qui faciliterait l'appropriation collective et singulière de l'œuvre littéraire.

Nous formulons donc l'hypothèse qu'amener les élèves à développer un jeu de rôle, qu'il soit oral ou textuel sur Facebook, à partir d'une œuvre lue peut les amener à se l'approprier. Cependant, cela n'est pas sans interroger toutefois : n'y a-t-il pas un risque, paradoxalement puisqu'il s'agit d'engager les élèves dans une œuvre patrimoniale, de les en éloigner ?

II. Le jeu de rôle dans la salle de classe

Penser le jeu dans la salle de classe n'est cependant pas une pratique nouvelle⁸⁰⁹. En effet, si le mot « jouer » n'existe ni en latin ni en grec, Platon et Quintilien évoquent cependant un apprentissage qui passe par des jeux. A partir de la Renaissance, le jeu reste présent dans des situations d'enseignement. Les jeux dits d'instruction sont très nombreux et l'on en compte dits d'éducation à l'usage des princes comme des jeux de l'oie à finalité morale, pour apprendre à devenir un bon roi ou des jeux de reconnaissance de blasons et symboles généalogiques, pour apprendre à reconnaître les familles régnantes ou encore, à partir du XVIIIème, la poupée pour apprendre à être maman. Le XIXème siècle et le XXème siècle ont vu, eux-aussi, fleurir, dans un élan démocratique, une collection de jeux d'instruction. Les apprentissages visés sont alors variés : patriotisme, géographie, lecture, économie via la question de l'alphabétisation, etc. Le numéro 49 de la revue *Argos* sorti en 2012 souligne l'intérêt majeur du jeu dans les classes reconnu aujourd'hui⁸¹⁰. Il ne s'agit nullement ici d'établir une histoire exhaustive du jeu dans les apprentissages : cependant cette très rapide revue souligne bien la place importante du jeu éducatif dans l'histoire de l'enseignement.

⁸⁰⁹ Brougère, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris : L'Harmattan, 1995.

⁸¹⁰ *Des jeux en classe, c'est sérieux ?*, *Argos*, 2012 <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/ListeSommaires.aspx?som=49> (Il est à noter que ce numéro ignore la question du jeu de rôle mais se concentre essentiellement sur les jeux vidéo.)

S'il est pour sa part certes récent, apparu seulement dans les années 70, le jeu de rôle a gagné sa place à l'école, à l'instar de la « fiction d'écriture »⁸¹¹ de François Le Goff qui plonge les élèves dans un contexte historique particulier. Le jeu de rôle nourrit ainsi le vaste débat sur la valeur du jeu éducatif⁸¹² initié⁸¹³ par les travaux de Pauline Kergomard⁸¹⁴ auprès de jeunes enfants en classe maternelle. John L. Taylor et Rex Walford⁸¹⁵, en 1976 ont analysé l'intérêt des jeux de rôle dans la salle de classe, après avoir dressé une revue précise de la recherche sur ce point ; l'ouvrage sur les jeux de rôles⁸¹⁶ d'Alex Mucchielli⁸¹⁷ consacre également un grand chapitre à son usage pédagogique. Notre réflexion se nourrit également des travaux menés par Morry Van Ments⁸¹⁸ en 1983 et Gilles Chamberland en 1996⁸¹⁹. Le jeu de rôle dans la pédagogie précède, et de loin, les travaux sur le jeu de rôle dans sa perspective ludologique : en effet, il s'agit d'un détournement du jeu dans une pratique sérieuse, d'une stratégie pédagogique faisant écho à l'usage du jeu de rôle dans la psychanalyse, dès les travaux de Sigmund Freud.

Aussi, avant de nous pencher sur la spécificité du jeu et du jeu de rôle en cours de français, nous souhaitons noter les intérêts observés du jeu de rôle dans les salles de classe, dans une approche pédagogique.

1. Un intérêt motivationnel

Dès 1976, pour John L. Taylor et Rex Walford⁸²⁰, le tout premier intérêt, et par là le moins controversé, du jeu de rôle – nommé jeu de simulation dans leur ouvrage – réside dans l'enjeu motivationnel. En effet, la simulation permet d'éveiller l'intérêt de l'apprenant et de développer une « soif d'apprendre »⁸²¹, tout en créant une rupture avec les situations d'apprentissage habituelles, par « son caractère de fraîcheur et de nouveauté »⁸²². Ce point fait consensus dans toutes les études ultérieures

⁸¹¹ Le Goff, François, « Fiction d'écriture et poésie engagée en classe de 3^{ème} », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018.

⁸¹² Nous renvoyons sur ce point à l'ouvrage suivant :

Brogère, Gilles, *op. cit.*, 1995.

⁸¹³ Nous insistons sur le terme « initié » car le débat est toujours très vivace aujourd'hui.

⁸¹⁴ Kergomard, Pauline, « Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile) », Monographies pédagogiques, Exposition universelle de 1889, Paris : Impression nationale, 1889 cité par Gilles Brogère :

Brogère, Gilles *op. cit.*, 1995, p.148.

⁸¹⁵ Taylor, John L, Walford, Rex, *Les jeux de simulation à l'école*, Paris : Casterman, 1976.

⁸¹⁶ Dans cet ouvrage, « rôles » est alors au pluriel.

⁸¹⁷ Mucchielli, Alex, *op. cit.*, 1990. (Jeu de rôles est ici écrit avec un s).

⁸¹⁸ Van Ments, Morry, *The effective use of role-play : a handbook for teachers and trainers*, London : Kogan Page, 1983.

⁸¹⁹ Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-foy : Les Presses de L'Université du Québec, 1996, p.79 [Récupéré sur le site : https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/539_9782760521247.pdf]

⁸²⁰ Taylor, John L, Walford, Rex, *op. cit.*, 1976.

⁸²¹ *Ibid.*, p.48.

⁸²² *Ibid.*, p.49

sur ce sujet. Puisque nous souhaitons réfléchir plus particulièrement à la motivation dans la lecture d'une œuvre littéraire, cet intérêt du jeu de rôle nous semble fondamental.

2. Un jeu qui favorise les apprentissages

La simulation joue un rôle fondamental pour favoriser les apprentissages. Cependant, en 1976, les auteurs nuancent leur propos en précisant que leur étude est incomplète et fondée « davantage sur l'intuition et une impression globale que sur une enquête méthodique scientifiquement contrôlée »⁸²³ car les études sont encore, à l'époque, trop récentes. Cette prudence témoigne de la réticence encore forte à penser le jeu comme un élément pédagogique important. Morry Van Ments⁸²⁴, quelques années plus tard, identifie six fonctions didactiques propres aux jeux de rôle : décrire, démontrer, pratiquer, réfléchir, sensibiliser, créer/ s'exprimer. En 1996, Gilles Chamberland et Guy Provost s'appuient sur cette typologie pour dégager quatre grandes catégories d'objectifs visés par le jeu de rôle : « l'acquisition d'habiletés techniques et de méthodes ; le développement d'attitudes ; la compréhension de faits et de principes ; l'expression et la créativité »⁸²⁵. L'intérêt du jeu de rôle dans une perspective pédagogique ne fait donc aujourd'hui plus de doute : d'ailleurs, ce point est au cœur de la définition proposée par Gilles Chamberland, Louise Lavoie et Danielle Marquis en 1995 :

Interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements.⁸²⁶

Ainsi, outre son caractère motivant, le jeu de rôle offre-t-il selon Gilles Chamberland et Guy Provost, une occasion d'application pratique fondamentale permettant de favoriser « l'atteinte d'objectifs de niveaux supérieurs »⁸²⁷.

3. Un intérêt social

Ce troisième point apparaît en filigrane dans les différents travaux, sans étude spécifique. En effet, en 1976, John L. Taylor et Rex Walford notent que le jeu permet de mettre fin à la « bi-polarisation des rôles étudiants-enseignants »⁸²⁸ créant un climat de confiance pour les apprenants puisque le maître s'érige alors en guide ; cette réflexion apparaît néanmoins sous-jacente à l'intérêt motivationnel. De même, Gilles Chamberland et Guy Provost soulignent que le jeu de rôle aide à sensibiliser « l'apprenant

⁸²³ *Ibid.*, p.54.

⁸²⁴ Van Ments, Morry, *op. cit.*, 1983.

⁸²⁵ Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *op. cit.*, 1996, p.79

⁸²⁶ Chamberland, Gilles, Lavoie, Louise et Marquis, Danielle, *20 formules pédagogiques*, Sainte-foy : Les Presses de L'Université du Québec, 1995, p.71.

⁸²⁷ Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *op. cit.*, 1996, p.86.

⁸²⁸ Taylor, John L, Walford, Rex, *op. cit.*, 1976, p.49.

tout en le rendant empathique » et qu'il « contribue à établir des liens de complicité entre les apprenants et un bon climat dans la classe »⁸²⁹. Cependant cette réflexion apparaît comme une conséquence positive de l'intérêt didactique sans être questionnée pour elle-même.

Or, en écho avec notre réflexion sur l'importance des échanges entre pairs pour motiver la lecture et développer des compétences en « communautés complices et joueuses »⁸³⁰, selon l'expression de Jean-François Massol, qui manifestent un plaisir à être ensemble, cette dimension nous paraît fondamentale et mérite une attention particulière.

4. Une pratique limitée

Tous les auteurs soulignent des limites à la pratique de l'exercice en classe, qui sont liées ou bien à des contraintes de temps ou bien à un facteur financier ou encore à une difficulté d'organisation pratique dans la classe⁸³¹ et à des désagréments à cause d'un « engouement exagéré »⁸³², voire exutoire qui provoque un « niveau sonore des écarts de langage parfois déplorables »⁸³³ et peuvent mettre l'enseignement en difficulté. Le jeu de rôle est alors considéré comme un exercice dont la pratique est exigeante puisque que « la préparation, le déroulement et l'exploitation pédagogique qui suit l'activité prennent relativement plus de temps que les autres formes d'intervention pédagogique »⁸³⁴. De plus, cette pratique exige une formation particulière de l'enseignant qui doit alors être un bon animateur. Enfin, la dernière limite envisagée est que le jeu de rôle peut banaliser la réalité⁸³⁵.

Ces réflexions, déjà anciennes, soulignent la difficulté, même pour des chercheurs acquis à la cause, à faire entrer le jeu de rôle dans les pratiques enseignantes et posent la nécessité d'une étude des gestes professionnels à l'aune des recherches de Dominique Bucheton, Yves Soulé⁸³⁶ d'une part et Eric Roditi⁸³⁷ d'autre part. Le jeu de rôle a ensuite été peu questionné, dans un cadre pédagogique, au bénéfice d'un questionnement beaucoup plus massif sur la place du jeu vidéo et de son pendant didactique le *serious game*.

⁸²⁹ Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *op. cit.*, 1996, p.86.

⁸³⁰ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

⁸³¹ Taylor, John L, Waltford, Rex, *op. cit.*, 1976, pp. 64-65.

⁸³² Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *op. cit.*, 1996, p.87.

⁸³³ *Ibid.* p.87.

⁸³⁴ *Ibid.* p.87.

⁸³⁵ Cette dernière limite fait écho à la peur actuelle envers les jeux vidéo.

⁸³⁶ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

⁸³⁷ Roditi, Éric, *op. cit.*, 2014.

Conclusion

Cette rapide revue souligne la réticence à faire place au jeu de rôle dans les classes ; nous retenons néanmoins deux grands intérêts : le jeu de rôle motive les élèves et permet de les former en développant des compétences et en leur faisant acquérir des savoirs. Or, ce sont là précisément deux pans majeurs de notre réflexion didactique à propos des œuvres littéraires, ce qui tend à légitimer là encore, notre rapprochement.

Le jeu de rôle, s'il a été au cœur d'études pédagogiques entre 1970 et 2000, semble avoir été écarté de la réflexion contemporaine, alors qu'il est au contraire à présent questionné dans la sphère ludologique. Il nous semble qu'il y a là un champ particulier à explorer.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

En cours de français, le jeu de rôle a rarement été questionné : il apparaît comme un dispositif pour développer une actualisation à visée contextualisante, mais n'est pas interrogé pour lui-même. Pourtant, le jeu n'est pas exclu du cours de français. Plusieurs travaux, à l'instar de ceux de Nathalie Lacelle⁸³⁸ et Laëticia Perret⁸³⁹, le soulignent.

Il existe pourtant de nombreuses similitudes entre la didactique de la littérature et le jeu de rôle qui ouvrent des perspectives pertinentes que nous rassemblons ici, synthétiquement, en proposant des pistes d'articulation entre le jeu de rôle et la lecture des œuvres littéraires à ce temps de notre cadre théorique.

- Le jeu de rôle permet d'immerger le joueur dans un univers fictionnel grâce à une identification forte avec un personnage qu'il incarne (« *background* »⁸⁴⁰) et interprète (« *roleplaying* »⁸⁴¹), et prolonge pour les joueurs, voire pour le créateur du jeu, le plaisir d'une ancienne lecture. Ces deux points sont fondamentaux dans une perspective littéraire. En effet, la fiction et le cheminement dans les mondes fictionnels par une immersion sont constitutifs du plaisir de la lecture comme nous avons pu le voir dans un premier chapitre. Ce plaisir peut d'ailleurs prendre plusieurs visages : dans une phénoménologie de la lecture, il peut naître de la découverte d'une contrée exotique que l'on explore, du plaisir de l'identification avec un personnage pour lequel on ressent un « effet de personnage »⁸⁴² et pour qui on développe une profonde et sincère empathie. Il peut également naître, du côté de l'auteur, du plaisir intrinsèque à inventer une fiction dans une feintise ludique partagée, ou non, avec ses lecteurs, comme nous avons pu le voir dans le cas de *Marbot* de Hildelsheimer ou de l'œuvre *Un monde incertain sur Facebook* de Jean-François Balpe.
- Cette réflexion à propos de l'identification, Véronique Larrivé l'a développée en proposant à ses élèves de se mettre dans la peau d'un personnage : ses travaux nous sont précieux⁸⁴³. Ce-

⁸³⁸ Lacelle Nathalie, « Vers une « multilecture » et une « multiécriture » littéraire ? Des voies multimodales d'accompagnement de la littérature en classe (cinéma, jeu vidéo, bande dessinée, etc.) », *La Lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013. pp. 9-11.

⁸³⁹ Perret, Laëticia, « Le jeu vidéo et le serious-game sont-ils légitimes dans l'enseignement de la littérature en France ? Une perspective historique », *Revue de de recherches en littératie médiatique multimodales*, 2018.

⁸⁴⁰ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p.63.

⁸⁴¹ *Ibid.*, p.63.

⁸⁴² Jouve, Vincent, *op. cit.*, 2001 (1992)

⁸⁴³ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

pendant, il nous semble que l'on peut aller plus loin encore dans une « pédagogie de l'immersion »⁸⁴⁴ en invitant les élèves à se promener dans un univers fictionnel dont ils deviennent eux-mêmes les personnages.

- La création est au cœur du jeu de rôle : on recrée une histoire dans le prolongement de l'œuvre. On trouve ici un écho aux écritures « à côté »⁸⁴⁵ développées dans certains cours de littérature. Il s'agit d'un plaisir esthétique à poursuivre l'œuvre d'un auteur, à la prolonger, voire à la décomposer et à la recomposer. De plus, Facebook, qui appartient au quotidien des élèves est un lieu important pour le jeu de rôle textuel. En effet, la création peut prendre de multiples formes : orales et évanescences ou écrites et pérennes. Ce point nous semble essentiel : l'écriture accompagne la lecture d'une part, la création prolonge le plaisir de la lecture d'autre part. Gageons que, dans un certain syllogisme, l'écriture ludique puisse provoquer un plaisir de la lecture...
- Le jeu de rôle naît d'une appropriation littéraire : ne peut-on y voir en retour une piste pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une œuvre littéraire ? De plus, on a pu remarquer que le jeu de rôle pouvait être une « alternative »⁸⁴⁶ : peut-on penser qu'en jouant, les joueurs vivent une « expérience du récit » selon la notion de Stéphanie Lemarchand-Thieurmel⁸⁴⁷ ? Peut-on penser la partie de jeu de rôle comme un laboratoire d'appropriation collective d'une œuvre ?
- Le jeu de rôle est une « aventure collective »⁸⁴⁸ où se partage un véritable plaisir à être ensemble. Ce point est le premier que l'on évoque quand on commence à parler du jeu de rôle ; les pédagogues soulignent tous, incontestablement, son fort caractère motivationnel auprès des élèves. Or, à l'heure où la question de la motivation à la lecture des œuvres patrimoniales paraît si cruciale, comme nous l'évoquions dès les premières lignes, il nous semble essentiel de penser cette dynamique collective, du plaisir de l'être-ensemble dans la classe autour du livre, déployant de véritables complicités⁸⁴⁹, la fameuse sociabilité des sociologues, autour d'un jeu. De plus, nous avons pu comprendre l'enjeu majeur à penser la dimension collective

⁸⁴⁴ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008, p. 182.

⁸⁴⁵ Le Goff, François, *op. cit.*, 2011.

⁸⁴⁶ Dauphagne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

⁸⁴⁷ Lemarchand-Thieurmel, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

⁸⁴⁸ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995.

⁸⁴⁹ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017 ?

dans la lecture et l'apprentissage du lecteur dans les travaux multiples étudiés et plus particulièrement ceux de Marion Sauvaire⁸⁵⁰ et Chloé Gabathuler⁸⁵¹.

- De plus, jouer n'empêche pas d'apprendre, au contraire ! Les travaux pédagogiques ludologiques évoqués soulignent que le jeu de rôle est un outil intéressant pour l'apprentissage ; ainsi, Olivier Caïra, dans une perspective ludologique, souligne le développement de compétences des joueurs au cours de parties⁸⁵². Il nous semble intéressant de mesurer en quoi le jeu de rôle permet de faciliter l'apprentissage de compétences et l'acquisition de savoirs autour d'une œuvre littéraire, articulant ainsi étroitement lecture ludique et apprentissage scolaire. A ce titre, la piste de l'écriture collaborative nous paraît particulièrement intéressante.
- Enfin, le jeu de rôle est proche du monde théâtral, genre littéraire spécifique oscillant entre le monde de la scène et le monde des textes. Nous avons systématiquement observé les particularités de ce genre à l'aune de la fiction et de la didactique de la littérature. Nous gardons en mémoire la remarque de Jean-Marie Schaeffer⁸⁵³ sur l'immersion fictionnelle lors de la lecture du théâtre à travers son septième dispositif, soit la substitution d'identité virtuelle qui n'est pas pleinement satisfaisante car elle invite à modifier en profondeur le cheminement dans le récit. De cette observation, nous souhaitons prendre le contre-pied et envisager au contraire le jeu de rôle comme une modification assumée de la lecture elle-même pour engager la lecture d'une œuvre théâtrale.

⁸⁵⁰ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

⁸⁵¹ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016.

⁸⁵² Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p.260

⁸⁵³ Schaeffer, Jean-Michel, *op. cit.*, 2000.

PARTIE II : CADRE EXPERIMENTAL

CHAPITRE I : Des expérimentations enseignantes innovantes

Dans sa communication intitulée « Ça a bien marché ! De la créativité lectorale de l'enseignant à sa créativité didactique », Bénédicte Shawky-Milcent⁸⁵⁴ évoque des pratiques créatives d'enseignants éloignés de la recherche « qui ont fonctionné » d'enseignants. Or, plusieurs pratiques innovantes, présentées sur des sites spécialisés⁸⁵⁵, certes marginales, recourent à des jeux de rôle et aux réseaux sociaux dans toutes les disciplines dont le français. Nous souhaitons ici présenter la créativité intuitive et les compte-rendu de ces enseignants sur lesquels nous nous appuyons également pour nourrir notre réflexion afin de penser l'articulation entre le jeu et la lecture d'une œuvre patrimoniale en cours de français.

I. Le jeu de rôle en classe

1. Le *serious game*

1.1. Le jeu de rôle pour transmettre un savoir

Le jeu de rôle, lorsqu'il apparaît dans le milieu scolaire, est particulièrement utilisé pour faire passer un savoir aux apprenants et est exploité, dans des pratiques innovantes, par les enseignants d'histoire et géographie. Le réseau Ludus⁸⁵⁶ créé par deux enseignants, Denis Sestier et Yvan Hochet, en 1998, à la suite de stages qu'ils organisaient dans le cadre de la formation continue de l'Académie de Caen. Le réseau est vite devenu collaboratif et a reçu en 2000 le prix de l'Innovation éducative décerné par la Ligue de l'Enseignement et l'association « Pour l'école » de Roger Fauroux. Les jeux proposés sur le site, inventés par des enseignants pour des enseignants, visent à transmettre un savoir d'une manière ludique. Ainsi, par exemple, le jeu de rôle « Vous êtes Jules Richard » de Sophie Auvray⁸⁵⁷, publié sur le site en 2014, s'inscrit dans le chapitre « les changements économiques et sociaux au 19^e » pour une classe de quatrième. De même, « J'ai vécu la Révolution française et l'Empire » crée par Yvan Hochet⁸⁵⁸ constitue à lui seul l'intégralité de la séquence traitant de la Révolution et de l'Empire en classe de quatrième également : en effet, le concepteur prévoit une durée de jeu de huit heures ce qui correspond à la durée préconisée par les programmes sur ce thème. Le jeu de rôle n'est pas l'illustration d'un

⁸⁵⁴ Bénédicte Shawky-Milcent, *op. cit.*, 2019.

⁸⁵⁵ Nous renvoyons aux sites-ressources des différentes académies françaises, au Plan National de Formation en Lettres qui a lieu chaque année et au journal *Le café pédagogique* qui met en avant des projets novateurs enseignants.

⁸⁵⁶ <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/>

⁸⁵⁷ Auvray, Sophie, « Vous êtes Jules Richard », 2014, jeu disponible au lien suivant : <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/2014/05/04/vous-etes-jules-richard/>

⁸⁵⁸ Hochet, Yvan « J'ai vécu la Révolution française et l'Empire », 2014, jeu disponible au lien suivant : <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/2014/05/04/jai-vecu-la-revolution-et-lempire/>.

cours mais est le cours. Ces pratiques ludiques s’ancrent dans la théorie pédagogique du jeu de rôle déployée par Gilles Chamberland, Louïsette Lavoie et Danielle Marquis⁸⁵⁹, s’appuyant sur l’hypothèse que le jeu de rôle permet de mieux comprendre les situations et aide les joueurs à les retenir en les projetant dans des situations hypothétiques.

De cette pratique, nous retenons que le jeu de rôle, déployé dans les autres matières que le français, et particulièrement en histoire-géographie, a pour objectif de transmettre un savoir. Cette pratique du jeu de rôle ne peut être étendue dans le cadre de la lecture d’une œuvre littéraire puisqu’elle ne peut être pensée comme un savoir, car cela nierait complètement sa dimension subjective, ce qui ne nous semble pas souhaitable en cours, au regard des études didactiques observées précédemment.

1.2. Le jeu de rôle pour entraîner et développer des compétences

Dans son ouvrage *Donner le goût de lire*, Christian Poslaniec⁸⁶⁰ propose une activité de jeu de rôle pour motiver la lecture : il s’agit de faire le procès d’un personnage de l’œuvre lue. Les élèves incarnent des avocats de la défense, des procureurs, des juges, des témoins... L’objectif est de faire endosser un autre rôle aux élèves que celui du lecteur ; un jeu de rôle découle de la lecture.

Nous avons retenu deux expérimentations particulières menées en classe de seconde autour d’une pièce de théâtre pour lesquelles nous disposons des compte-rendu des enseignants publiés sur le *Café pédagogique* :

- Le projet « Procès de Médée » à partir de *Médée* de Corneille mené par une classe de seconde du lycée Maurice Genevoix à Bressuire en 2019, par Maud Lacère⁸⁶¹ ;
- Le projet « Racine interactif » à partir de *Britannicus* de Racine mené par une classe de seconde du lycée Charlie Chaplin à Décines en 2015, par nous-même⁸⁶².

Dans le cadre du projet « Médée », les élèves ont préparé des réquisitoires et des plaidoyers et ont théâtralisé le procès ; l’enseignante reprend alors l’activité proposée par Christian Poslaniec. Dans le cadre du projet « Racine interactif », les élèves ont été invités à créer un jeu dans lequel le futur lecteur devient l’assistant de Racine.

⁸⁵⁹ Chamberland, Gilles, Lavoie, Louïsette, Marquis, Danielle, *op. cit.*, 1995.

⁸⁶⁰ Poslaniec, Christian, *op. cit.*, 2004.

⁸⁶¹ Lacère, Maud (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « Si on jouait le procès d’un personnage ? », *Le Café pédagogique*, L’expresso du 18 février 2019 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/02/18022019Article636860701754836611.aspx>].

⁸⁶² Augé, Claire, (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « Racine interactif ? Enseigner la littérature par le numérique... », *Le Café pédagogique*, L’expresso du 29 juin 2015 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/29062015Article635711580119736964.aspx>].

Les deux projets correspondent à des « projets d'étude »⁸⁶³, au sens de Gérard Langlade, qui orientent la lecture des élèves :

J'ai aussi mis en place un guide de lecture qui orientait les élèves sur la problématique de la séquence « Qui est le monstre dans *Médée* ? ». Il y avait donc des traces écrites très légères et des post-it à insérer dans le livre. Les élèves savaient déjà quelle tâche de lecture allait être au cœur de la séquence, à savoir construire une plaidoirie ou un réquisitoire.⁸⁶⁴

En effet, le travail des compétences est au cœur du projet. Maud Lacère pointe l'importance de plusieurs activités sur l'argumentation, sur la composition des discours entre thèse et arguments. Dans le cadre du projet « Racine interactif », les élèves, réunis en binômes, ont tous, à partir de deux scènes de la tragédie qui leur avaient été attribuées en amont, inventé des questions que Racine pourrait poser à son assistant et ont imaginé les réponses. « Junie s'en va à ce moment-là. J'hésite entre trois alexandrins pour montrer la réaction de Britannicus... » : dans cet exemple de question inventée par un binôme, on voit que plusieurs compétences propres à la lecture analytique du texte sont mobilisées. Il s'agit en effet non seulement d'avoir compris la tension de cette fameuse scène du rideau – Junie ne peut être sincère envers Britannicus car elle est épiée par Néron – mais aussi de savoir identifier un alexandrin classique puisque la réponse, à choix multiple, propose deux faux alexandrins aux côtés d'une proposition juste.

Maud Lacère évoque l'apport des travaux du groupe sur la lecture. Dans son partage d'expérience, on reconnaît le principe de la discussion à visée littéraire et philosophique étudiée par Dominique Bucheton, Yves Soulé et Michel Tozzi⁸⁶⁵ et de l'actualisation envisagée par Yves Citton⁸⁶⁶.

Lire ainsi une œuvre permet de sortir des sentiers battus : les élèves sont très actifs, ils sont obligés de l'être. Sans cela, ils ne peuvent rien produire. Par ailleurs, le travail en groupes ouvre de réelles discussions sur l'œuvre pour mieux la comprendre et l'interpréter. Des débats riches ont pris place. Ils n'auraient sans doute pas existé à coup de lectures analytiques. Enfin, les élèves creusent la posture philosophique face au texte. Ils s'interrogent sur la morale, l'éthique, la justice au sujet de l'œuvre, certes mais mettent aussi l'œuvre en perspective avec l'actualité.⁸⁶⁷

Cependant, ce n'est pas le jeu qui provoque cette discussion à visée littéraire et qui permet de travailler les compétences de la compréhension et de l'interprétation, mais le travail en groupe. L'écriture argumentative invite les élèves à travailler ensemble pour échanger leurs connaissances et compétences. De même, en 2015, dans le cadre du projet « Racine interactif », nous notions une limite du dispositif : le jeu est très sérieux et les questions inventées par les élèves avec le corrigé ne changent guère du

⁸⁶³ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002.

⁸⁶⁴ Lacère, Maud, *op. cit.*, 2019.

⁸⁶⁵ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *op. cit.*, 2008.

⁸⁶⁶ Citton Yves, *op. cit.*, 2007.

⁸⁶⁷ Lacère, Maud, *op. cit.*, 2019.

traditionnel questionnement scolaire. Aucun des deux compte-rendu n'évoquent d'ailleurs la dimension ludique ni le plaisir des élèves : le projet est pensé comme une « antichambre » au travail du commentaire selon l'expression de Maud Lacère⁸⁶⁸.

De ces deux projets, nous retenons la difficulté de mettre en place un jeu, dans sa dimension ludique, autour d'une œuvre. Ici, le jeu est pensé, à la suite des jeux de rôle développés pour faire acquérir aux élèves un savoir, pour faire développer des compétences principalement, au risque de perdre la notion de ludique même.

1.3. Le jeu de rôle pour réunir et « décroïsonner » les enseignements

Quelques enseignants ont créé des jeux de rôle traditionnels autour d'œuvres littéraires néanmoins ; cette pratique marginale est développée essentiellement dans des projets interdisciplinaires autour d'un texte. C'est ainsi le cas pour les deux expérimentations dont nous nous proposons l'étude :

- le projet « Les sorcières d'Orthez » avec une classe de 5^{ème} du collège Daniel-Argote d'Orthez en 2018 par les enseignantes de français (Marie Soulié) et d'anglais (Aurore Coustal) autour de l'œuvre Harry Potter de J.K Rowling⁸⁶⁹ ;
- le projet « Bilbo » avec une classe de 5^{ème} et une classe de 3^{ème} du collège de Piégut-Pluvier en 2015 par l'enseignante de français (Amélie Mariottat) et six autres collègues (les enseignants d'arts plastiques, de mathématiques, de physique-Chimie, d'anglais et le professeur documentaliste) autour de l'œuvre *Bilbo Le Hobbit* de J.R.R Tolkien⁸⁷⁰.

Si les deux projets s'appuient sur une œuvre littéraire, ils sont cependant très différents. Dans le projet « Les sorcières d'Orthez », les enseignantes ont créé un jeu s'inspirant des jeux de rôle : l'objectif pédagogique est de plonger les élèves dans l'univers de l'œuvre. Le synopsis du projet est le suivant :

Il se présente sous la forme d'une simulation globale sur le thème de *Harry Potter*. Les élèves jouent un rôle dans cette histoire, ils doivent aider la jeune sorcière Fleur Delacour à rejoindre Harry pour un tournoi de Quidditch. Mais Fleur ne parle pas un mot d'anglais, d'où l'aide indispensable des jeunes moldus du collège Daniel-Argote d'Orthez.⁸⁷¹

Au contraire, dans le second projet « Bilbo », ce sont les élèves qui créent un jeu avec les différents enseignants à destination des autres classes du collège qui y ont joué, en fin d'année scolaire, lors de

⁸⁶⁸ *Ibid.*

⁸⁶⁹ Les deux projets sont présentés aux liens suivants :

Canopé, « Un EPI sur le thème d'Harry Potter », [Récupéré sur le site : <https://www.reseau-canope.fr/notice/un-epi-sur-le-theme-de-harry-potter.html>]

Mariottat, Amélie, « L'interdisciplinarité au collège avec Amélie Mariottat », (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), Café pédagogique, 18 mai 2015 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/18052015Article635675266880681004.aspx>]

⁸⁷⁰ Le projet est présenté sur le lien suivant : <http://youtu.be/3J5dXLeeqk>

⁸⁷¹ Synopsis du projet sur la page du Réseau Canopé <https://www.reseau-canope.fr/notice/un-epi-sur-le-theme-de-harry-potter.html>

la journée des talents. Le jeu est à la fois numérique et papier : il se déroule sur une carte de jeu – plateau crée en cours d’arts plastiques représentant la Terre du Milieu –, d’enquêtes mathématiques et scientifiques – autour du trésor de Smaug et du nombre d’orques présents dans le roman, de potions magiques à réaliser en physique-chimie pour soigner le nain et aider l’elfe, etc.

Ces enseignants soulignent, dans leur présentation du projet, l’envie d’engager les élèves dans un projet interdisciplinaire et collaboratif. Toutefois, les jeux s’appuient sur une lecture mais ne l’engagent pas, c’est-à-dire qu’ils ne la motivent pas. La créativité semble ici relever de pratiques interdisciplinaires – plus faciles à mettre en place au collège ; l’œuvre littéraire apparaît alors comme un prétexte pour réunir les différentes matières, devenant un objet commun pour travailler les différentes compétences et « décloisonner » les enseignements.

*

* *

Le jeu de rôle, dans les pratiques scolaires que nous venons d’observer, en cours de français, tend à perdre sa dimension gratuite et plaisante et devenir un *serious game* ou jeu sérieux selon la définition proposée par Julian Alvarez et Damien Djaouti⁸⁷² : le jeu sérieux vise à diffuser un message, dispenser un entraînement et permettre l’échange de connaissances. La créativité des enseignants de lettres s’appuie sur des œuvres littéraires mais le jeu se présente comme un dispositif d’étude et non comme un dispositif de lecture, orientant et cadrant le sujet-lecteur.

Dans notre projet, nous souhaitons dépasser ces pratiques pour penser l’articulation du jeu et de la lecture autour de la question de la motivation.

2. Jouer avec l’œuvre : l’écriture interventionniste

D’autres projets d’enseignants créatifs invitent les élèves à jouer avec l’œuvre, à la manière de Pierre Bayard⁸⁷³, au fur et à mesure de la lecture. Deux expérimentations ont retenu notre attention :

- le journal dit interventionniste de Victorien Mars autour des *Carnets de guerre de Victorien Mars* de Maxence Ferminé mené en classe de seconde en littérature et société au lycée Blaise Pascal à Segré en 2016 avec Eddie Bellier⁸⁷⁴ ;

⁸⁷² Alvarez, Julien, Djaouti, Damien, *Introduction au serious game*, Paris : Questions théoriques, 2010.

⁸⁷³ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2015.

⁸⁷⁴ Eddie Bellier, (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « Ecrire de l’intérieur des œuvres au lycée », Le Café pédagogique, L’expresso du 11 avril 2016 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/LEX-PRESSO/Pages/2016/04/11042016Article635959566492716899.aspx>].

Le projet est présenté sur le site de l’académie de Nantes : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/enseignement/interdisciplinarite/pratiquer-l-ecriture-interventionniste-930141.kjsp?RH=LETT>

- le projet « Il faut sauver Boule de Suif » autour de *Boule de Suif* de Guy de Maupassant en classe de seconde au lycée Maximilien Perret d'Alfortville en 2018 avec Françoise Cahen⁸⁷⁵.

Les deux enseignants expliquent déployer des projets d'écriture interventionniste même si les deux projets se présentent de manière différente. Dans le cadre du projet « Victorien Mars », l'écriture interrompt la lecture pour forcer les élèves à explorer l'intériorité du personnage romanesque. Plus qu'une écriture interventionniste, il s'agit du principe de l'écriture du journal de personnage proposé par Véronique Larrivé⁸⁷⁶ qui accompagne la lecture. Au contraire, dans le cadre du projet « Boule de Suif », l'écriture prolonge la lecture : les élèves ont écrit des dénouements alternatifs à l'œuvre en repérant dans le texte des moments clefs où le destin de l'héroïne aurait pu basculer. Françoise Cahen rejoint, quant à elle, la réflexion universitaire de Sophie Rabau, professeure de littérature comparée, qui raconte dans son ouvrage *Carmen pour changer, Variations sur une nouvelle de Prosper Mérimée*⁸⁷⁷ comment elle pratique l'écriture interventionniste pour amener ses étudiants à développer une analyse comparée des variations d'une œuvre.

D'abord les élèves ont eu à repérer dans la nouvelle des moments particuliers où le destin de Boule de Suif aurait pu basculer. Cela revient à détecter des nœuds du récit ou des détails fragiles qui constituent donc autant de points de bascules virtuels. Une élève, par exemple, a trouvé ce moment, qui passe un peu inaperçu, pendant lequel Boule de Suif quitte l'auberge pour se rendre à un baptême. Je n'y avais pas pensé moi-même... D'autres élèves ont estimé que c'est au moment où Cornudet veut entrer dans sa chambre que les choses auraient pu tourner d'une autre façon.⁸⁷⁸

Ainsi, le premier projet est-il un dispositif de lecture ; le second un dispositif d'étude.

Enfin, Eddie Bellier constate que, s'il a l'habitude d'être confronté à la difficile lecture des élèves, le projet d'écriture a renversé cette tendance :

La plupart des élèves s'est bien investie dans ce projet d'écriture interventionniste. Autant chaque professeur de lettres est confronté à la difficulté de faire lire ses élèves, autant la lecture par étapes imposées se révèle un défi car les élèves sont souvent tentés d'aller au-delà du chapitre demandé au risque d'être influencés par l'original dans leur réécriture...⁸⁷⁹

Les deux enseignants évoquent ce travail d'écriture comme une « accroche efficace »⁸⁸⁰ qui motive les élèves.

⁸⁷⁵ Cahen, Françoise (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « Il faut sauver l'écrit d'appropriation », *Le Café pédagogique*, L'expresso du 15 octobre 2018 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/LEX-PRESSO/Pages/2018/10/15102018Article636751850187131836.aspx>].

⁸⁷⁶ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

⁸⁷⁷ Rabau, Sophie, *Carmen pour changer, Variations sur une nouvelle de Prosper Mérimée*, Paris : Anacharsis, 2018.

⁸⁷⁸ Cahen, Françoise (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), *op. cit.*, 2018.

⁸⁷⁹ Bellier, Eddie, [Récupéré sur le site: <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/enseignement/interdisciplinaire/pratiquer-l-ecriture-interventionniste-930141.kjsp?RH=LETT>].

⁸⁸⁰ Cahen, Françoise (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), *op. cit.*, 2018.

*

* *

Si les deux enseignants disent mener une écriture interventionniste, invitant l'élève à jouer avec l'œuvre, comme un matériau, en la réécrivant et en la modifiant, l'observation de ces deux expérimentations montre la difficulté à penser un dispositif ludique qui relève à la fois du dispositif de lecture et de l'étude de l'œuvre.

Bilan

De ces différentes pratiques, nous retenons que des enseignants ont fait de la place au jeu de rôle dans leurs pratiques didactiques en créant des *serious game* autour d'œuvres littéraires. Il peut être textuel, rejoignant dans un dispositif de lecture la réflexion de Véronique Larrivé⁸⁸¹ autour du journal de personnage. Cependant, nous avons pu remarquer qu'à l'exception du projet d'Eddie Bellier, les autres sont plutôt des dispositifs d'étude. Nous notons cette difficulté à articuler ces deux dimensions – la lecture et l'étude – dans un même jeu en classe, autour d'une œuvre patrimoniale.

II. Du jeu de rôle textuel en cours de français avec l'usage de Facebook

Le réseau social est rapidement entré, par le biais d'enseignants créatifs et innovants, dans le cours de littérature, comme un début de référencement initié, en ligne, par Jean Michel Le Baut le souligne⁸⁸². Suite à cet engouement, un outil éducatif est apparu sur la toile – Fakebook⁸⁸³ – permettant aux enseignants de faire créer, par leurs élèves, de faux profils Facebook sans inscription sur le réseau social, parfois bloqué d'ailleurs dans les établissements scolaires. Cette pratique rejoint celle du jeu de rôle textuel que nous avons évoqué précédemment : chaque profil crée est celui d'un personnage, auquel les élèves donnent vie, qu'ils incarnent et interprètent.

Il ne s'agit pas d'établir ici une revue des différentes pratiques pédagogiques du réseau social, durant le cours de français, mais d'en observer quelques-unes au regard de notre réflexion théorique. Afin d'analyser plusieurs pratiques innovantes autour de la lecture d'œuvres intégrales, nous avons choisi de retenir les expérimentations suivantes car elles s'appuient sur un usage de Facebook dans des classes de lycée général. De plus, nous disposons pour chacune d'entre elles du travail réalisé et d'un compte-rendu de la pratique rédigé par l'enseignant :

⁸⁸¹ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

⁸⁸² <http://www.pearltrees.com/jmlebaut/usages-lettres/id8505217>

⁸⁸³ Fakebook : <https://www.classtools.net/FB/home-page>

- l'adaptation du *Père Goriot* de Balzac sur Facebook par une classe de seconde au lycée Vaugelas à Chambéry menée en 2013 par Caroline Duret⁸⁸⁴ ;
- l'adaptation de *La Peste* de Camus sur Facebook par une classe de première ES au lycée Gabriel Touchard au Mans menée en 2014 par Aurélie Palud⁸⁸⁵ ;
- l'adaptation du *Père Goriot* de Balzac sur Facebook par une classe de seconde année d'ECCG à Martigny en Suisse menée en 2016 par Raphaël Luy⁸⁸⁶ ;
- l'adaptation de *Madame Bovary* de Flaubert par une classe de première littéraire au lycée Vauban, à Aire sur la Lys menée en 2014 par Patricia Fauquemberg⁸⁸⁷ ;
- l'adaptation de *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline par une classe de première littéraire au lycée au lycée Maximilien Perret à Alfortville menée en 2016 par Françoise Cahen⁸⁸⁸.

Ces cinq enseignants ont placé le temps d'écriture sur Facebook après la lecture et l'étude : ainsi Patricia Fauquemberg, Françoise Cahen, Aurélie Palud et Raphaël Luy situent-ils le temps de la réécriture sur Facebook en dernière séance.

La transposition sur Facebook a eu lieu après une étude « classique » du roman (commentaires de textes, histoire littéraire, cours sur le réalisme en littérature).⁸⁸⁹

Seule Caroline Duret envisage l'écriture au cours de sa séquence ; cependant elle intervient à chaque fois après une étude menée en classe :

Répartis en groupes, ils avaient généralement pour consigne de réaliser un travail d'écriture sur le réseau social après une lecture analytique ou transversale du roman. Ils n'étaient pas autorisés à se connecter aux comptes des personnages en dehors de la classe. En revanche, diverses tâches à réaliser à la maison leur étaient régulièrement confiées. Le plus souvent, il

⁸⁸⁴ Duret, Caroline (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « Dans la peau (numérique) d'un personnage », *Le Café pédagogique* 2013 [Récupéré sur le site : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2013/143_peaunumeriquedunpersonnage.aspx]

Le travail mené est présenté dans une courte vidéo au lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=UkXg7rUpQrM&feature=youtu.be>

⁸⁸⁵ Palud, Aurélie, Fiche n°2443, EDUSCOL, 2014.

⁸⁸⁶ Luy, Raphaël (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « Quand une œuvre devient un Fakebook », *Le Café pédagogique*, L'expresso du 16 octobre 2017, [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/10/16102017Article636437363176989777.aspx>]

Le travail est visible au lien suivant : <https://www.facebook.com/lapensionvauquer/>

⁸⁸⁷ Fauquemberg, Patricia, « Le Facebook de Madame Bovary », EDUSCOL, 2014.

La présentation de la séquence est disponible au lien suivant : <http://lettres.discipline.ac-lille.fr/numerique/exemples-dusages/brochure-lettres-et-numerique-2014/mieux-lire-et-mieux-ecrire-avec-le-numerique-et-les-tuic/le-facebook-de-madame-bovary.pdf/view>.

⁸⁸⁸ Cahen, Françoise (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « 7ème Rendez-vous des lettres : Françoise Cahen : Voyage numérique au bout de la littérature », *Le Café pédagogique*, L'expresso 1^{er} décembre 2016. [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/12/01122016Article636161748312630370.aspx>].

Le travail est présenté au lien suivant : <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1983>

⁸⁸⁹ Luy, Raphaël (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), *op. cit.*, 2017.

s'agissait de préparer l'étude des textes et de réfléchir à diverses possibilités d'adaptation sur le réseau social.⁸⁹⁰

L'étude comparative des compte-rendu des enseignants nous a permis de dégager plusieurs éléments intéressants pour notre réflexion.

1. La réécriture transmédiatique pour motiver la lecture et l'appropriation

Patricia Fauquembergue a pu constater que ce dispositif d'écriture a motivé des élèves en difficulté dans la lecture de l'œuvre :

Deux élèves en difficultés de lecture, qui plus ou moins avaient du mal à ouvrir leur livre au début de séquence se sont révélées très volontaires pour participer, et elles viennent parler de leur plaisir de lecture en fin d'heure, demandent si ce qu'elles ont écrit fonctionne bien...le livre est bien ouvert et il y a des marque-pages.⁸⁹¹

C'est également le cas pour Françoise Cahen qui évoque la même situation :

(...) et je me félicite du fait que l'élève la plus en difficulté de la classe a mis son nez pour l'occasion dans le roman pour faire vivre sur Facebook la vieille Henrouille, dont visiblement elle ignorait l'existence jusque-là, malgré le fait que nous en ayons parlé en classe.⁸⁹²

Derrière ces anecdotes, on trouve l'intuition d'une motivation à la lecture via la réécriture transmédiatique. De même, trois enseignants (Raphaël Luy, Françoise Cahen et Patricia Fauquembergue) soulignent également à quel point ce travail a pu aider les élèves à mieux comprendre l'œuvre, au cours de cette séance de clôture de la séquence.

En réalisant ce travail, les élèves ont pu entrer dans la peau des personnages et comprendre, parfois, des enjeux qui n'avaient pas toujours été clairs lors de la première lecture.⁸⁹³

On retrouve ici la réflexion théorique sur le lien indissociable entre la lecture et l'écriture. Ces cinq enseignants considèrent en effet que la réécriture transmédiatique de l'œuvre sur Facebook permet sa compréhension par les élèves. Il nous semble également que ces travaux les ont aidés à s'approprier le texte patrimonial lu. En effet, ces écrits relèvent d'écritures appropriatives créatives selon la typologie de Bénédicte Shawky-Milcent⁸⁹⁴. En détaillant le profil d'un personnage, les élèves écrivent ainsi son « journal extime » selon l'expression de Michel Tournier⁸⁹⁵.

Pour Aurélie Palud, l'exercice de réécriture transmédiatique a aussi permis aux nombreux élèves de sa classe qui « n'avaient pas pu aller jusqu'au bout du roman de s'en faire une idée plus complète »⁸⁹⁶.

On retrouve, dans ce constat empirique de l'enseignant, la notion d'« expérience du récit » développée

⁸⁹⁰ Duret, Caroline (propos recueillis par J.M. Lebaut), *op. cit.*, 2013

⁸⁹¹ Fauquembergue, Patricia, *op. cit.*, 2014.

⁸⁹² Cahen, Françoise : <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1983>

⁸⁹³ Luy, Raphaël (propos recueillis par J.M. Lebaut), *op. cit.*, 2017.

⁸⁹⁴ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

⁸⁹⁵ Tournier, Michel, *op. cit.*, 2004 (2002).

⁸⁹⁶ Palud, Aurélie, Fiche n°2443, EDUSCOL, 2014.

par Stéphanie Lemarchand-Thieurmel⁸⁹⁷ : par la réécriture collaborative du roman, tous les élèves ont réussi à s'approprier le roman, les non-lecteurs ont pu en découvrir le récit et mener ainsi une expérience de lecture singulière, celle de la non-lecture.

De ces expérimentations, nous retenons que les enseignants, dans un constat empirique, soulignent que la réécriture transmédiate peut motiver la lecture, aider les élèves dans leur appropriation de l'œuvre et raccrocher des élèves non-lecteurs. Par notre expérimentation, nous souhaitons observer plus précisément dans quelle mesure cette pratique numérique est un moteur d'engagement des élèves.

2. La question de l'actualisation

Caroline Duret explique que son objectif didactique est de « rendre sensible et compréhensible un classique de la littérature française à des adolescents du 21ème siècle... »⁸⁹⁸ ; les quatre autres enseignants partagent ce même souci de la transmission d'une œuvre littéraire qui peut paraître aux élèves « surannée » selon le mot de Raphaël Luy⁸⁹⁹.

Dans ces cinq expérimentations, seule l'écriture numérique est anachronique : les personnages continuent d'évoluer dans le contexte historique de l'œuvre et la langue employée par les élèves est une langue écrite structurée et scolaire qui ne témoigne pas de l'usage quotidien de la « conversation écrite »⁹⁰⁰, caractéristique des usages numériques. Il n'y a donc pas d'actualisation de l'intrigue.

Nous retenons de ces pratiques que le numérique permet une actualisation qui ne dénature pas l'intrigue. Il sera pertinent de se demander si une actualisation, de l'intrigue et de la langue, permettrait d'accrocher les élèves en difficulté ou les éloignerait de l'œuvre littéraire.

3. L'émergence d'un plaisir ludique

Trois enseignantes constatent, dans ce travail, un véritable plaisir éprouvé par les élèves qu'ils illustrent par quelques anecdotes : Patricia Fauquembergue raconte que des élèves ont oublié de sortir en récréation, Françoise Cahen parle de moment « quasi-festif »⁹⁰¹ et Caroline Duret se rappelle de ce travail comme ponctué de « moments de grâce » selon son expression :

Mais je me souviens surtout d'un moment privilégié au début de cette séquence, durant lequel les élèves, dans le cadre d'une séance en module, ont adapté la première scène du roman que nous avons étudiée en classe. Il s'agit de la fameuse « soupeurama ». Je les vois et les entends encore jouer littéralement la scène sur le réseau social. Seuls ou par deux, ils échangent en

⁸⁹⁷ Lemarchand- Thieurmel, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

⁸⁹⁸ Duret, Caroline (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), *op. cit.*, 2013.

⁸⁹⁹ Luy, Raphaël (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), *op. cit.*, 2017.

⁹⁰⁰ Bernier, Marie, *op. cit.*, 2011.

⁹⁰¹ Cahen, Françoise <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1983>

temps réel grâce à la messagerie instantanée, comme s'ils étaient eux-mêmes les pensionnaires. Il y avait Vautrin, Eugène, Goriot, Bianchon, Poiret ... et c'est à partir de ce jour, je crois, qu'ils ont commencé à parler en « rama » entre eux !⁹⁰²

Pour ces enseignantes, le plaisir est né de l'usage du jeu de rôle sur le réseau social auquel les élèves sont certes habitués dans leur quotidien, mais non dans le contexte scolaire.

Il est donc intéressant de retenir le constat que le jeu de rôle, sur le réseau social, crée un plaisir certain engageant les élèves, ouvrant une piste de réflexion.

4. La réécriture transmédiatique pour développer des compétences

Cependant en parlant de moment « quasi-festif » et de la nécessité de surveiller les écrits spontanés des élèves sur le réseau social, Françoise Cahen pose une dichotomie entre cet usage numérique ludique et celui de l'école, entre le plaisir de la réécriture et celui du « bac et ses réalités » :

L'objectif d'avoir raccroché par ce biais quelques élèves en échec m'a véritablement satisfaite, mais bien sûr il n'est pas question de passer notre temps sur Facebook ; et cette expérience, vécue par les élèves comme un moment quasi-festif dont ils m'ont ensuite longuement remerciée, ne peut se prolonger au-delà de cette séance. Il y a le bac et ses réalités...⁹⁰³

Au contraire, trois autres enseignants lient étroitement le travail sur le réseau social à un développement de compétences dans la perspective des examens et attendus des programmes. Ainsi, dans les compte-rendu des enseignants, on peut lire que Caroline Duret voit, dans son projet, un travail de l'écriture d'invention, Aurélie Palud une préparation à la dissertation et Patricia Fauquembergue une préparation au commentaire composé.

Le jeu de rôle textuel sur le réseau social Facebook permettrait de développer des compétences et n'éloignerait pas l'enseignant de son programme. Il ne s'agit pas d'une pratique décalée et déconnectée, selon eux, de l'institution scolaire. On peut supposer alors qu'il y a, par l'articulation du jeu de rôle textuel, une articulation entre le plaisir et l'apprentissage, ouvrant là aussi une piste de réflexion.

Bilan

Les témoignages de ces cinq enseignants illustrent une articulation du jeu de rôle et de l'étude d'une œuvre intégrale à travers un usage numérique contemporain pour développer des écritures d'appropriation. Nous retenons plusieurs éléments de ces travaux.

- Les enseignants constatent que le jeu de rôle textuel numérique permet d'engager les élèves.
- Tous notent que la réécriture transmédiatique permet de développer une appropriation chez les élèves. Cependant, celle-ci se déroule à la fin de la séquence.

⁹⁰² Duret, Caroline (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), *op. cit.*, 2013.

⁹⁰³ Cahen, Françoise <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1983>

- Ce dispositif apparaît également comme un entraînement, comme un exercice pour développer des compétences. Cependant, cet avis n'est pas partagé par tous les enseignants.
- La pratique de l'outil numérique a été limitée par les enseignants qui surveillaient le langage ou qui n'ont pas proposé aux élèves d'actualiser l'intrigue. Nous nous demanderons si l'exploitation complète de l'outil numérique permettrait d'engager les élèves à la fois dans la fiction et dans la lecture de l'œuvre en les amenant à développer une appropriation.

Les cinq expérimentations mentionnées placent le temps de la réécriture transmédiatique dans le prolongement de la séquence en évoquant le fait d'avoir raccroché des élèves non-lecteurs. Nous souhaitons nous demander dans quelle mesure ce travail peut, au contraire, anticiper l'étude de l'œuvre et, non la prolonger, mais l'accompagner. Ajoutons que toutes les expérimentations concernent ici des romans : il s'agira de se demander dans quelle mesure une adaptation sur une œuvre théâtrale peut se mettre en place.

Conclusion

De ces expérimentations d'enseignants créatifs et innovants menées dans les salles de classe, qui articulent jeu et œuvre littéraire, nous retenons plusieurs constats empiriques qui nourriront notre propos :

- Le jeu de rôle – textuel sur Facebook – accroche les élèves, voire permet de raccrocher des lecteurs faibles et décrocheurs.
- Le journal de personnage provoque la même motivation en lycée que dans les classes étudiées par Véronique Larrivé⁹⁰⁴.
- Le jeu de rôle est souvent pensé comme dispositif d'étude dans le prolongement d'une lecture. Nous souhaitons dépasser cette organisation et étudier si on peut également articuler ce dispositif d'étude à un dispositif ludique de lecture.
- La dimension ludique est, pour les enseignants, difficile à développer dans le cadre d'un enseignement et parfois vue comme un moment festif, récréatif s'opposant aux temps d'apprentissage : nous souhaitons questionner particulièrement cette articulation entre plaisir et étude.
- Ces pratiques restent marginales et donnent lieu à des compte-rendu des enseignants dans des revues pédagogiques ce qui interroge les gestes professionnels à promouvoir.

⁹⁰⁴ Les travaux de Véronique Larrivé sur le journal de personnage portent sur des classes de l'école élémentaire de sixième.

CHAPITRE II : Immersion fictionnelle et tragédie racinienne : la lecture impossible ?

Introduction

Notre attention s'est portée, dans le cadre de notre étude, sur la lecture des tragédies raciniennes. Ce choix a été motivé par plusieurs raisons. Tout d'abord, Racine apparaît comme un auteur phare de la littérature française, devenu classique par excellence par le biais de l'institution scolaire dont la lecture, pourtant prescrite dans le secondaire, peut être considérée comme « mission impossible » selon les propos de John Campbell en 1999⁹⁰⁵. En effet, auteur élitiste, il cristallise des peurs à fois du côté des élèves et des enseignants. La lecture de son œuvre, bien éloignée des élèves, et qui a fait l'objet de nombreuses études littéraires, semble avoir du mal à être reliée au plaisir⁹⁰⁶.

Aussi, avant de présenter notre dispositif expérimental, nous souhaitons tout d'abord nous interroger sur la spécificité de la lecture de cette œuvre patrimoniale majeure. Nous tâcherons de comprendre, dans un premier temps, les raisons de ce désamour – voire de ce rejet – envers cet auteur et ses tragédies. Puis, nous observerons la réception didactique et critique qui l'a forgé profondément. Enfin, il s'agira de penser en quoi la lecture de l'œuvre de Racine peut, au contraire, être très proche de nous et nous toucher.

I. Racine : un auteur « élitiste » depuis toujours

Il y a fort à « penser que la gloire de Racine, déjà de son temps, était une gloire pour l'élite » écrit Jean Emelina⁹⁰⁷ ; cela n'est pas sans faire écho avec les mots du chercheur écossais John Campbell⁹⁰⁸, qui considère, la même année, l'auteur comme élitiste. Même si cette idée a été émise, il y a déjà plus d'une vingtaine d'années, elle ne semble pas en être moins réelle. Aussi, nous souhaitons questionner tout d'abord cet élitisme supposé : pour cela nous nous pencherons, dans un rapide tour historique, sur sa popularité depuis le XVII^e à nos jours dans les théâtres, puis nous étudierons sa place dans la recherche universitaire et dans un dernier temps à l'École.

⁹⁰⁵ Campbell, John, « Enseigner Racine, mission impossible ? » dans *Racine et/ou le classicisme*, Robin, R. W (dir.), Actes du colloque conjointement organisé par la North American Society for Seventeenth-Century French Literature et la Société Racine, University of California, Santa Barbara, 14-16 octobre 1999, , Revue Biblio 17, 1999, p. 249- 260.

⁹⁰⁶ Une anecdote de l'année 2020 donne à voir cette perception laborieuse et pénible de l'œuvre racinienne : il n'y a qu'à voir les moqueries de l'opinion publique lorsque le ministre de l'Éducation Nationale a évoqué que les élèves se souviendront avec plaisir de leur lecture de *Phèdre* pendant le confinement.

⁹⁰⁷ Emelina, Jean, *Racine infiniment*, Paris : SEDES, 1999, p.24.

⁹⁰⁸ Campbell, John, *op. cit.*, 1999.

1. Un auteur peu populaire

S'il est impossible de savoir combien de spectateurs ont assisté au XVIIIème siècle aux représentations des tragédies de Racine, faute de documents⁹⁰⁹, Raymond Picard note cependant que « jusqu'à sa mort, il restera en effet – privilège peu commun – le dramaturge à la fois le plus distingué et le plus populaire » et ajoute « l'auteur le plus joué »⁹¹⁰ Ce propos peut cependant être fortement nuancé : Racine n'a pas été si populaire que la formule pourrait le faire croire. En effet, Jean Emelina⁹¹¹ explique que déjà au XVIIIème siècle, les tragédies sont bien moins populaires que la tragi-comédie ou le ballet et qu'il y a beaucoup moins de représentations de pièces de Racine que de Molière. L'auteur illustre son idée en expliquant que la Comédie Française n'a représenté que trente tragédies contre soixante-quatre comédies, entre 1701 et 1715⁹¹². Enfin, Jean Emelina concède que le succès en librairie est encore plus difficile à mesurer mais qu'il ne faut pas oublier que la population est alors à 80% analphabète : quant à Alain Viala⁹¹³, il estime le tirage des œuvres de Racine en librairie à mille deux cent exemplaires...

Si Racine, de nos jours, a continué à être représenté à la Comédie Française à de nombreuses reprises, il est cependant loin derrière Molière, là aussi. En effet, Pierre Dux et Sylvie Chevalley ont recensé les auteurs les plus joués de 1680 à 1980 dans ce théâtre parisien : Molière a été représenté 29 998 fois contre 8699 pour Racine⁹¹⁴ ; Jean Emelina complète cette étude en notant qu'entre 1680 et 1997, 31 844 représentations ont été données de l'œuvre de Molière contre 9291 de celle de Racine. Le contraste est saisissant : si l'œuvre racinienne a (presque) toujours été jouée, elle n'est pas la plus populaire. Jean Emelina constate d'ailleurs que la Comédie-Française fait figure d'exception en France et que « tout converge (...) pour indiquer un déclin de Racine »⁹¹⁵.

Un autre indice pour souligner la faible popularité de l'auteur soulignée par Jean Emelina est sa faible présence dans notre environnement culturel : la vie de l'auteur n'a pas été adaptée une seule fois de la fin du XVIIIème siècle au XIXème siècle, selon l'étude d'Eric H. Kalder⁹¹⁶ ; Jean Racine n'a pas influencé les arts, peu d'établissements scolaires et de rues portent son nom ; enfin on ne relève pas de

⁹⁰⁹ Nous renvoyons sur ce point à l'ouvrage suivant :

Picard, Raymond, *Carrière de Jean Racine*, Paris : Gallimard, 1956.

⁹¹⁰ *Ibid.*, pp. 143-145.

⁹¹¹ Emelina, Jean, *Racine infiniment*, Paris : SEDES, 1999.

⁹¹² *Ibid.*, p.24.

⁹¹³ Viala, André, *La stratégie du caméléon*, Paris : Seghers, 1990, p.138.

⁹¹⁴ Dux, Pierre, Chevalley, Sylvie, *La Comédie Française*, Paris : Denoël, 1980. Dans Emelina, Jean, *op.cit.*, 1999, p.27.

⁹¹⁵ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.29.

⁹¹⁶ Kalder, Erick, H, *Literary figures in French drama (1784-1834)*, The Hague :Martinus Nijhoff, 1969.

citation, formule ou expression populaire qui porte son héritage. Ainsi, le chercheur constate que Racine demeure « une référence pour lettré »⁹¹⁷ et qu'il « n'est pas descendu dans la rue »⁹¹⁸.

2. Un auteur questionné par la recherche littéraire

La littérature universitaire sur Racine a été néanmoins abondante ces dernières années : ainsi Jean-Emelina référence-t-il entre 1972 et 1997 trente-quatre thèses consacrées à Racine, ce qui met en évidence un paradoxe universitaire ; de même de très nombreux articles ont été écrits sur cet auteur (938 entre 1980 et 1996 selon l'étude d'Otto Klapp⁹¹⁹).

Le profane risque de ne pas comprendre ce paradoxe qui donnerait à penser que moins le public s'intéresse à une œuvre, plus elle est commentée⁹²⁰.

Cependant, Jean Emelina constate, là encore, que la suprématie de Molière face à Racine se retrouve même « au pays des chercheurs »⁹²¹. Ainsi, même dans le monde de la recherche, Jean Racine suscite-t-il moins d'investigation.

3. Un auteur scolaire

Racine est un auteur scolaire. On pourrait même aller plus loin, à la suite d'André Viala⁹²² : Racine est devenu classique, tout d'abord, dans un processus de scolarisation. Il l'est devenu au sens latin qui renvoie à une catégorie sociale. Le terme renvoie à un auteur de premier ordre, sélectionné parmi d'autres comme digne d'être enseigné. Si les premiers dictionnaires du XVII^e siècle attestent ainsi le sens de « modèle » décerné au mot « classique », les programmes de la fin du XIX^e siècle élargissent le sens de ce mot : en effet la Commission des auteurs classiques déclare en 1890 que par « le mot « classiques », il ne fallait pas entendre seulement les auteurs du XVII^e siècle mais aussi les grands écrivains du XVIII^e siècle et du XIX^e siècle »⁹²³. La définition de la Commission des auteurs classiques se poursuit ainsi :

Est donc classique l'auteur dont la langue présente un modèle de perfection, entretenant avec la langue parlée un rapport de distance, de même nature que le latin avec le français. [...] La notion de classique introduit une nouvelle distinction, entre une littérature enseignée, capable de contribuer à la formation intellectuelle, morale et civique des jeunes gens, et une littérature contemporaine suspecte de céder au formalisme et au scepticisme.⁹²⁴

⁹¹⁷ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.38.

⁹¹⁸ *Ibid.*, p.39.

⁹¹⁹ Cité dans *Ibid.*, p.32.

⁹²⁰ *Ibid.*, p.31.

⁹²¹ *Ibid.*, p.31.

⁹²² Viala, André, *op. cit.*, 1993.

⁹²³ Arrêté du 28 janvier 1890 relatif aux programmes de l'enseignement secondaire classique, Bulletin administratif, t. 47, p. 99, note 3, cité par Copier-Leroy, Michel, « La littérature française dans les Instructions officielles au XIX^e siècle », in *Revue d'histoire littéraire de la France - Littérature et enseignement*, 102^e année -n°3, Paris : PUF, 2002, p. 384.

⁹²⁴ *Ibid.*, p. 384.

La rupture est consacrée : l'auteur est sacralisé par une distinction qui l'écarte de la sphère populaire ou contemporaine. Il est classé comme un « modèle à imiter » : non seulement comme modèle du beau mais aussi comme exemple moral, du bien. Or, cette classification résulte d'un processus scolaire nommé « modélisation » par André Viala⁹²⁵. Il s'est mis en place selon un triple principe de sélection : on choisit, pour les élèves, des textes à imiter et dignes d'être intégrés dans l'École, puis on en sélectionne un extrait qui apparaît comme l'« œuvre parfaite » aux yeux de l'institution scolaire.

Jean Racine est ainsi devenu un « classique » par excellence. En effet, il a toujours été présent dans les manuels scolaires de 1880 à 2010, comme le souligne Caroline Machefer⁹²⁶ dans une revue de l'enseignement de cet auteur. Martine Jey⁹²⁷ constate également que les auteurs du XVII^e siècle relevant du classicisme sont extrêmement présents dans les manuels au XVIII^e siècle (70%), et que cette représentation demeure similaire dans les manuels publiés entre 1880 et 1925. Racine y est d'ailleurs à égalité avec Corneille (21%), et devant Molière (18%). Caroline Machefer poursuit sa revue en notant que, dans les années 1930-1940, le XVII^e siècle est beaucoup moins présent dans les programmes, mais que Racine demeure : les Instructions Officielles de 1931 explicitent la nécessité de la lecture de son œuvre. De même, les Instructions Officielles de 1952 imposent la lecture d'une de ses pièces au choix par an. Si celles de 1981 donnent la liberté aux enseignants du choix des œuvres à étudier, la chercheuse souligne que « les auteurs classiques qui se sont institutionnalisés – dont Racine –, résistent »⁹²⁸. Les années 1987-1988 marquent un certain tournant : les entrées linguistiques sont privilégiées, et ce ne sont plus des auteurs qui sont prescrits, mais l'étude de genres et de siècles avec une progression au cours de la scolarité dans l'histoire littéraire. Cela signifie que plus on avance dans son cursus, plus on étudie des auteurs contemporains. Cependant, l'étude de Racine demeure en ce que l'auteur devient le représentant indétrônable pour illustrer le classicisme⁹²⁹. Dans les années 2000, les programmes invitent à étudier le théâtre à la fois comme un texte et un spectacle, et à travers les registres comique et tragique. Cela a eu pour conséquence de faire régresser la part du XVII^e siècle et de Racine en particulier dans les études. Au propos de Caroline Machefer, nous pouvons aujourd'hui ajouter que les programmes de 2011 réinsèrent l'étude obligatoire d'une pièce classique en classe de seconde et que ceux de 2019, s'ils écartent le XVII^e siècle de nouveau, inscrivent *Phèdre* comme œuvre intégrale obligatoire pour la session de français du bac 2020.

⁹²⁵ Viala, André, *op. cit.*, 1993.

⁹²⁶ Machefer, Caroline, *Racine dans les manuels de lycée de 1880 à 2010, ou le classicisme obscurci*, Mémoire de Master, ENS LSH, 2011.

⁹²⁷ Jey, Martine, « Les classiques de l'ère Ferry : les auteurs dans les programmes scolaires au tournant du siècle », *Littératures Classiques*, n° 19, 1993.

⁹²⁸ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.16.

⁹²⁹Ce point sera plus amplement travaillé par la suite.

Cette rapide revue de la représentation de Racine à l'école nous semble intéressante : si sa lecture varie selon les modes et selon les programmes, force est de constater sa pérennité dans les programmes. Il est un auteur associé à l'Ecole par définition. Or, en écho avec la dichotomie soulignée dans notre introduction entre la lecture scolaire et la lecture privée, la lecture de Racine s'est ainsi retrouvée intrinsèquement liée au monde de l'étude, comme le souligne ainsi Gilles Declerq évoquant une « sacralisation muséographique » :

Dans les lycées de France, mais aussi dans les universités étrangères, Racine est devenu un auteur « ingrat » : devenu illisible pour les élèves non imprégnés – désinvestis, serait-on tenté de dire – de la culture classique, il régresse dans la liste des auteurs étudiés, et se voit menacé d'une sacralisation muséographique.⁹³⁰

Bilan

Ainsi, Racine apparaît-il pleinement comme un « auteur élitiste »⁹³¹ dans sa réception depuis le XVIIIème siècle, loin derrière Molière. Celui-ci est, certes du même siècle, mais a investi la culture populaire. Ainsi, le français est-il la « langue de Molière » et non celle de Racine. Même la recherche universitaire, qui a pourtant beaucoup investi l'œuvre racinienne, lui prête moins d'attention qu'à Molière. En revanche, Racine a toujours été présent à l'Ecole, ce qui a achevé de le consacrer comme un « classique », c'est-à-dire comme résultat d'une classification par l'institution scolaire, ce qui a eu pour conséquence, certes de toujours le faire lire mais aussi de l'isoler d'autant plus de la culture populaire et personnelle. Cette réflexion nous invite à nous questionner sur les raisons de ce désamour.

II. Une œuvre étrangère

« Songez que je vous parle une langue étrangère. »⁹³²

Ce vers issu de Phèdre semble illustrer en lui-même la raison du désamour envers l'œuvre racinienne observé dans le chapitre précédent. En effet, selon Jean Emelina, « la première raison de l'éloignement de Racine est socio-culturelle »⁹³³ :

Sur lui pèse d'abord le souvenir d'exercices scolaires répétés : théâtre grave et solennel, théâtre sans adolescents, malgré la jeunesse des héros, imposé à des adolescents nourris d'un autre imaginaire ; théâtre d'adultes pour adultes ; pédagogie qui relève de la gageure, de l'exploit (parfois réussi), mais qui frôle l'aberration.⁹³⁴

⁹³⁰ Declerq, Gilles, « Racine fin de siècle : fin d'un mythe ? », dans Declerq, Gilles, Rosellini, Michèle, (dir.), *Jean Racine, 1699-1999* : actes du colloque, Île-de-France - La Ferté-Milon, 25-30 mai 1999, Paris : Presses universitaires de France, 2003, pp. 2-10.

⁹³¹ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.104.

⁹³² Racine, Phèdre, II, 2, v. 558. Le vers est mis en exergue par Jean Emelina. Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.40.

⁹³³ *Ibid.*, p.40.

⁹³⁴ *Ibid.*, p.40.

Face à un tel décalage souligné par l'auteur, nous souhaitons dans ce deuxième chapitre analyser plusieurs obstacles à la lecture plaisante de l'œuvre racinienne, qui expliquent cette difficulté d'appropriation des élèves. Nous en avons répertorié quatre principaux : la langue poétique, le manque de culture historique et mythologique, l'artifice de l'esthétique du XVIII^e siècle et la lecture dramaturgique.

1. La langue poétique

Pour Jean Emelina, le principal écueil de l'œuvre racinienne vient en effet « des usages, de la langue et du style »⁹³⁵ provoquant alors le découragement de jeunes lecteurs aujourd'hui. L'auteur évoque une anecdote personnelle pour illustrer le désarroi des lecteurs face à cette langue, qui était déjà qualifiée de « morte » par Victor Hugo dans la préface de *Cromwell* :

L'un d'eux [élève de troisième] – témoignage vécu – s'est précipité vers son père *Andromaque* à la main, en disant : « Mais traduis ! ».⁹³⁶

En effet, l'auteur recense les difficultés innombrables de la langue. Le lecteur se trouve confronté à des expressions ritualisées : dans l'œuvre racinienne, la femme aimée n'est pas appelée « chérie » ni « ma chère » mais « Madame », et l'être aimé « Seigneur » ou « Prince » ; de plus tout le monde se vouvoie. Les personnages portent des noms étranges, au sexe difficile à déterminer – Alceste peut être un homme ou une femme ; la toponymie peut être « rébarbative »⁹³⁷. A cela, il faut ajouter les « complexités syntaxiques et subtilités rhétoriques, longueur des phrases, inversions poétiques, métaphores galantes, etc. »⁹³⁸. En effet, Caroline Machefer attire l'attention sur des tournures syntaxiques propres au XVIII^e siècle profondément éloignées des usages des élèves :

De plus, les tournures archaïques reformulées sont souvent doublées de changements de place des mots à cause de la versification. Par exemple, les célèbres vers de Phèdre ne correspondent pas aux usages modernes :

*Ariane, ma sœur, de quel amour blessée
Vous mourûtes aux bords où vous fûtes laissée*

Ces vers mêlent les propositions selon les lois de la versification et non de la phrase moderne.⁹³⁹

Enfin, il faut ajouter tous ces mots qui, ou bien se sont effacés de la langue française, ou bien ont profondément changé de sens. Ainsi, les mots « appareil », « pompe », « appâts », « ennui », « courage », pour ne citer qu'eux, nécessitent, comme Jean Emelina le souligne, le recours à un dictionnaire. L'œuvre de Racine apparaît ainsi comme un texte en langue étrangère qu'il faut tout d'abord traduire aux élèves :

⁹³⁵ *Ibid.*, p.40.

⁹³⁶ *Ibid.*, p.41.

⁹³⁷ *Ibid.*, p.41.

⁹³⁸ *Ibid.*, p.41.

⁹³⁹ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.110.

Comment sans risquer de rendre Racine ridicule, expliquer à une classe que le vers de Phèdre : « De son fatal hymen je cultivais les fruits » (v.300), signifie tout simplement que l'épouse malheureuse de Thésée s'occupait de ses enfants ? Que la question : « Et ce feu dans Trézène a donc recommencé ? » (v.1031) ne concerne pas un incendie de forêt ?⁹⁴⁰

Si un véritable glossaire est alors impératif pour comprendre les tournures syntaxiques ou le lexique, les notes en bas de page sont « rebutantes »⁹⁴¹ et ralentissent la lecture. Or, nous avons pu voir avec Gérard Langlade que toutes les notes sont des « béquilles et [des] prothèses qui risqueraient de faire apparaître le texte comme invalide »⁹⁴². Cette idée est d'autant plus renforcée quand George Steiner souligne que l'œuvre de Racine est intraduisible, marque de son génie⁹⁴³.

Même la plus belle traduction (celle de Schiller par exemple) disperse, dissout la densité du style de Racine.⁹⁴⁴

S'il est possible de s'habituer à la langue de Racine en fréquentant ses œuvres, elle est un obstacle majeur pour s'engager dans la lecture.

2. Un manque de culture

Non seulement la langue est étrangère mais elle s'entremêle à une culture que les élèves ne possèdent pas. Ainsi, s'ils comprennent que Phèdre est la fille de Minos et de Pasiphaé, aucune compréhension mythologique et tragique de l'ascendance ne peut être saisie sans être explicitée par une note ou une remarque de l'enseignant. Le jeune lecteur aujourd'hui développe une lecture naïve de l'œuvre tandis que le spectateur du XVIIIème siècle était averti et connaissait les histoires racontées. L'acculturation des élèves est aujourd'hui un frein majeur pour la lecture de Racine.

En effet, l'action se situe principalement dans l'Antiquité mettant en scène des guerres de pouvoir ou des personnages qui, à l'instar de Pyrrhus, Titus, Burrhus ou Néron, sont des personnages historiques que le mythe a largement contribué à redessiner. Or, Caroline Machefer explique qu'à partir des années 1960, l'enseignement des humanités ayant été supplanté par les sciences et le latin n'étant plus obligatoire, les élèves n'étudient plus les sources gréco-latines.

Les élèves d'aujourd'hui se retrouvent donc un peu perdus : certaines allusions ne sont plus signifiantes pour eux ; au contraire, elles brouillent la diégèse et freinent, voire découragent la lecture. Les difficultés s'accroissent dès lors que les allusions sont fréquentes et obscures pour l'élève.⁹⁴⁵

Ce manque de connaissances encyclopédiques « brouille », « freine », « décourage » les élèves, écrit Caroline Machefer. Le plaisir de la lecture se perd : ainsi un professeur lors du colloque « Racine et/ou

⁹⁴⁰ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.40.

⁹⁴¹ *Ibid.*, p.41.

⁹⁴² Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.56.

⁹⁴³ Steiner, George, *La mort de la tragédie*, Paris : Gallimard, 1993 (1961), p.104.

⁹⁴⁴ *Ibid.*, p.102.

⁹⁴⁵ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, pp. 118-119.

le classicisme » note-t-il que « tout plaisir immédiat se perd à cause des différentes allusions » et des différentes explications que l'élève doit lire en parallèle⁹⁴⁶.

Cependant, pour Jean Emelina, cet obstacle est secondaire. Il en tient pour preuve que la mythologie se retrouve dans de nombreuses œuvres dramaturgiques du XX^{ème} siècle et que la lecture d'*Antigone* d'Anouilh, dont la langue est moins étrangère, ne pose pas de problème pour les élèves.

3. Un monde qui paraît aujourd'hui artificiel

Jean Emelina souligne ensuite que si l'œuvre de Racine semble si artificielle pour le lecteur aujourd'hui, cela vient d'un profond bouleversement de l'esthétique à la suite du romantisme et du roman du XIX^{ème} siècle qui a fait voler en éclats « ce style de princes, de princesses et de souverains qui parlent souvent d'eux-mêmes à la troisième personne, ce lexique, ces apostrophes, ces phrases »⁹⁴⁷. A présent, le goût de la société s'est tourné vers le concret et le familier, quittant la noblesse et l'abstraction de la tragédie racinienne. Quant à l'humour, présent dans l'œuvre de Shakespeare si populaire, il est bien évidemment complètement absent des tragédies classiques. Sur ce point, les propos de Jean Emelina nous semblent particulièrement intéressants :

Tout le drame de la réception de Racine est là : aujourd'hui, ne peut nous atteindre que ce qui est humain profondément *et* en surface. Chez Racine, l'« humain » a toujours été tenu à distance, drapé dans une galanterie et un rituel de cour (...). La tragédie racinienne est l'illustration exemplaire de cette esthétique aristocratique de l'*éloignement*, qui s'oppose à une esthétique populaire et de plus en plus actuelle (Molière, la télévision), de *proximité*.⁹⁴⁸

Ainsi, « l'étrangeté de la pompe tragique »⁹⁴⁹, caractéristique du théâtre racinien selon Jacques Scherer⁹⁵⁰, symbolise le comble de l'éloignement de l'œuvre racinienne des élèves. Ce cérémonial déployé ne trouve plus ni la foi ni l'adhésion du spectateur. Sa lenteur est également l'objet d'un décalage avec le spectateur contemporain du « siècle de la vitesse » comme le souligne Jean Emelina⁹⁵¹. L'esthétique classique crée un sentiment d'étrangeté aujourd'hui pour le spectateur ou le lecteur, face à une peinture de passions intimes, parfaitement illustrées dans les monologues au cœur de l'écriture de Racine. Son œuvre n'est pas un théâtre de l'action mais un théâtre de la parole, voire de « conversations sous un lustre » selon l'expression consacrée d'Antoine Vitez. Cette retenue est peu dans l'air du temps, pour le lecteur aujourd'hui, plus habitué à des « films *gore*⁹⁵² ».

⁹⁴⁶ Cité par Macehfer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p. 119.

⁹⁴⁷ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.41.

⁹⁴⁸ *Ibid.*, p.44.

⁹⁴⁹ *Ibid.*, p.45.

⁹⁵⁰ Nous renvoyons à l'ouvrage suivant : Scherer, Jacques, *Racine et/ou la cérémonie*, Paris : PUF, 1982.

⁹⁵¹ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.46.

⁹⁵² Le *gore* est une sous-catégorie du cinéma d'horreur aux scènes très sanglantes et très explicites.

4. Une œuvre tragique

Le tragique est source en lui-même d'éloignement. George Steiner, dans *La mort de la tragédie*, souligne à quel point le personnage tragique, par définition, est très éloigné du spectateur. Le chercheur établit alors une comparaison entre le théâtre de Racine et la *Verfremdung* (éloignement) du théâtre de Brecht au XX^{ème} siècle :

Aussi pouvons-nous dire que Racine, comme Brecht, cherche délibérément à approfondir l'abîme entre le public et la scène. Ceci est une pièce de théâtre, dit Brecht, quand il définit sa fameuse idée de l'éloignement (*Verfremdung*) ; ce n'est pas du tout et ce ne veut pas être la vie réelle. C'est une tragédie, dit Racine ; c'est quelque chose de plus pur et de plus important que la vie ordinaire ; c'est une image de ce que la vie pourrait être si elle était vécue à tout instant sur un plan hautement solennel et si elle était à tout instant pleinement consciente ce que la noblesse exige. Les deux dramaturges demandent qu'on distingue rigoureusement le réel du réalisme.⁹⁵³

En effet, pour George Steiner, il y a un « abîme » entre le spectateur et les personnages raciniens qui sont « d'une étoffe plus précieuse que nous »⁹⁵⁴. L'auteur considère qu'il y a alors dans l'œuvre racinienne un art de la vraisemblance sollicitant une « attention parfaite, non pas une émotion tumultueuse ou l'identification du spectateur à l'action »⁹⁵⁵. Il en donne pour preuve le traitement des trois unités par l'auteur : elles sont les conditions nécessaires du théâtre pour éloigner le quotidien, la banalité, « le désordre de la vie, la grossièreté matérielle »⁹⁵⁶ :

Derrière les portes de la scène racinienne, la vie attend, avec tout son remue-ménage chaotique.⁹⁵⁷

La scène racinienne est donc un lieu coupé de la vie, en décalé. Toujours selon lui, c'est dans cette rupture solennelle, qui fait de Racine « l'historien de la chambre du roi »⁹⁵⁸ et qui tient à distance le spectateur, que réside la grandeur de la poétique de cet auteur. Cet emploi des remparts des règles classiques pour créer un abîme serait donc intrinsèque à l'œuvre.

Les personnages sont enfermés dans un destin tragique. Les choix offerts aux personnages tragiques les conduisent à des erreurs qui scellent leur destin : pourquoi Hippolyte choisit-il d'aller présenter ses adieux à Phèdre ? Pourquoi Britannicus choisit-il de ne pas écouter les craintes de Junie ? Pourquoi Néron choisit-il les conseils de Narcisse à ceux, plus sages, de Burrhus ? Pour définir cette *hamartia* caractéristique du personnage racinien, on pourrait reprendre une formule d'Hannah Arendt, à propos

⁹⁵³ Steiner, George, *op. cit.*, 1993 (1961), pp.80-81.

⁹⁵⁴ Steiner, George, *op. cit.*, p.80.

⁹⁵⁵ *Ibid.*, p.80.

⁹⁵⁶ *Ibid.*, p.81

⁹⁵⁷ *Ibid.*, p.81

⁹⁵⁸ *Ibid.*, p.82

d'Eichmann : on pourrait considérer que le personnage tragique est responsable mais pas coupable : il est responsable de ses actes et de ses choix mais soumis à une volonté supérieure qui lui échappe.

L'homme tragique, lui, ne perd pas son temps à scruter l'évènement. Comme l'a noté Hegel, il coïncide avec ce qu'il est et avec ce qu'il veut. Au contraire du paranoïaque, son tort serait de passer trop vite à travers des significations qu'il méconnaît ou méprise, des évènements qui sont pour lui mais qu'il croit toujours destinés aux autres, car il se figure lui-même produire l'évènement, ou du moins le maîtriser à sa guise – et là est l'excès, l'*hubris* qui attire précisément l'évènement mauvais. L'Histoire, lorsqu'on estime qu'elle concerne uniquement les autres, tourne inévitablement en tragédie pour soi-même. Mais cela, le héros tragique ne le voit pas. Il est précisément le plus éloigné qui soit de la connaissance tragique, comme Nietzsche l'a montré, le plus incompréhensif de son destin. « Il faut que la pensée du héros tragique soit complètement absorbée dans l'illusion tragique ; il ne faut surtout pas qu'il nous explique le tragique (...) ». ⁹⁵⁹

Dans cette longue citation, Jean-Marie Domenach définit l'aveuglement du personnage tragique : il est seul, enfermé dans son *hubris*. Et ce déséquilibre entre le personnage tragique ignorant de son sort et le spectateur qui, au contraire sait la situation, crée aussi une certaine distance entre eux.

5. Une lecture dramaturgique

Un dernier obstacle nous semble important pour penser la difficulté de la lecture d'une œuvre racinienne. En effet, il s'agit d'une œuvre dont les effets reposent sur sa construction dramaturgique. Or, comme nous avons pu le voir précédemment, la lecture d'une œuvre théâtrale suppose d'articuler à une « lecture fictionnelle » une « lecture scénique », selon Jean de Guardia et Marie Parmentier, en s'appuyant sur le « magasin à accessoires mental et [l'] outillage scénographique mental » ⁹⁶⁰ que l'on acquiert que par expérience. Cette lecture particulière appelle des compétences lectorales spécifiques :

La répartition semble *a priori* claire : la lecture fictionnelle ne demande que des compétences de déchiffrement très générales, la lecture scénique, au contraire, des compétences techniques spécifiques, différentes de celles qu'exigent habituellement les autres lectures de fiction. Elles sont de deux natures : d'une part la maîtrise des conventions de notation (« Rideau » = le rideau tombe et voile la scène), d'autre part l'expérience du théâtre réel (telle est l'apparence d'un rideau de théâtre). ⁹⁶¹

Ainsi, nous avons vu que la seule « lecture fictionnelle » serait celle « du pauvre, ou de l'ignorant » ⁹⁶² tandis que la « lecture scénique » serait « celle du riche, ou du savant » ⁹⁶³. Est ici exprimée une extrême dichotomie de la lecture de l'œuvre théâtrale, soulignant une autre de ses difficultés.

⁹⁵⁹ Domenach, Jean-Marie, *Le retour du tragique*, Paris : Editions du Seuil, 1967, p. 39

⁹⁶⁰ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009, p.143.

⁹⁶¹ *Ibid.*, p. 143

⁹⁶² *Ibid.*, p. 144.

⁹⁶³ *Ibid.*, p. 144.

Cette réflexion ne permet pas de justifier l'inégalité dans la réception de l'œuvre de Racine et celle de Molière puisque les deux sont dramaturges, cependant ce point nous paraît également important pour penser les obstacles à la lecture d'une œuvre de Racine aujourd'hui.

Bilan

La lecture du théâtre racinien est particulièrement difficile et exigeante, ce qui tend à expliquer le désamour populaire à son encontre : trois éléments ont été soulignés par Jean Emelina⁹⁶⁴. Tout d'abord, la langue poétique est le principal obstacle, nécessitant une traduction pour les élèves ; ensuite vient le manque de culture historique ou mythologique qui appelle d'autres notes encore, qui viennent, elles aussi, accentuer la difficulté de la lecture de la langue poétique. Enfin, l'esthétique classique, mettant en scène un monde dont la pompe est aujourd'hui insaisissable et où tout semble artificiel et froid, renforce l'étrangeté de l'œuvre et l'éloigne d'autant de son lecteur contemporain. Le personnage tragique est, par définition, éloigné du spectateur qui l'observe, impuissant, de loin. De plus, nous avons ajouté un quatrième obstacle à la réflexion du chercheur en nous appuyant sur les travaux de Jean de Guardia et Marie Parmentier : la lecture d'un texte théâtral appelle de nouvelles compétences lectorales. S'il a toujours été élitiste, le chercheur écossais John Campbell se demande alors si faire lire Racine en classe n'est pas une mission impossible, réservée aux « bons » élèves des « bonnes écoles » :

Racine's plays are still appreciated by so many teachers should perhaps be tempered by the realization that the message is not getting through to the pupils [...] Racine has been exiled to a distant steppe visited only by the adventurous, or by « good » pupils more often than not in « good » schools.⁹⁶⁵

III. Une réception didactique variée liée à la réception critique

Nous avons pu observer dans les chapitres précédents que l'œuvre de Racine est non seulement éloignée de la jeunesse et de la culture populaire mais également source de grandes difficultés de lecture. Néanmoins, si elle a toujours été enseignée comme nous avons pu le voir, elle n'a pas été toujours présentée de la même manière, variant selon les époques et les réceptions critiques, si bien que Caroline Machefer considère que « la légitimité de Racine se déplace au fil du temps car l'Ecole ne fait pas 'lire Racine' à proprement parler mais elle fait 'lire *un* Racine', celui qu'elle fabrique selon les exigences des programmes et les mentalités de l'époque »⁹⁶⁶. Selon la chercheuse, l'institution scolaire a construit le portrait de Racine comme elle a construit ses œuvres.

⁹⁶⁴ Emelina, Jean, *op.cit.*, Paris : SEDES, 1999.

⁹⁶⁵ Campbell, John, *op. cit.*, 1999.

⁹⁶⁶ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.156.

En effet, cet écrivain a cristallisé de nombreux débats qui ont remodelé à chaque fois son portrait dont on sait assez peu de choses. Il est tantôt dépeint comme un homme à scandale, un hypersensible souvent ému aux larmes, un père attentif, un janséniste, un carriériste, un hypocrite lors de sa conversion en fin de vie, un mondain, un courtisan, un chrétien, un galant, un ami fidèle...Sa vie est un roman, s'écrie alors Jean Emelina :

Racine ... Quel roman ! Le pieux orphelin, « enfant du désert », qui s'émancipe et se révolte, qui joue des coudes et grimpe une à une les marches de la gloire en produisant chef d'œuvre sur chef d'œuvre. Fortune, amours, intrigues, affaires troubles... N'aurait-il pas épousé secrètement, puis assassiné la Du Parc, aux dires de l'empoisonneuse la Voisin ? Et brusquement, au faite de sa renommée, rupture totale : Racine, enfant prodigue, abandonne le théâtre à 37 ans, se marie, a sept enfants, mène une vie de père de famille, de dévot et de courtisan exemplaires, et se réconcilie avec Port-Royal tout en devenant l'intime du Roi Soleil. Dr Jekyll et Mr Hyde ? Qui dit mieux ?⁹⁶⁷

Or, selon Jean Emelina, ces portraits de Racine soulignent tous la volonté d'associer l'auteur à son œuvre⁹⁶⁸ : or la variation des visages qui lui sont prêtée explicite la diversité des lectures qui ont été faites de son œuvre et ont marqué différemment l'Ecole.

Aussi, il nous semble à présent important de porter notre regard sur la réception critique de l'œuvre de Racine et de sa réception didactique afin de voir comment l'institution scolaire a façonné l'œuvre de ce dramaturge aujourd'hui, comme les travaux de Nathalie Denizot le soulignent⁹⁶⁹.

1. Racine : un auteur de tragédies devenu canonique

En effet, son œuvre, tout comme sa vie, n'est pas « monolithique »⁹⁷⁰ : l'Ecole, en modélisant l'auteur, a opéré des choix. Ainsi, alors que Jean Racine n'en a écrit que onze, il est considéré aujourd'hui essentiellement comme un auteur de tragédies : petit à petit, les épigrammes, les cantiques, les lettres et *l'Abrégé de l'histoire de Port-Royal* ont été écartés des corpus scolaires. Cet élagage de l'œuvre racinienne poursuit l'objectif de l'enseignement secondaire, à savoir donner une culture générale aux élèves en observant les grandes œuvres de la littérature. Ainsi, Racine est devenu essentiellement un auteur de tragédies. C'est donc une œuvre extraordinairement mince qui a été retenue de cet auteur.

⁹⁶⁷ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.50

⁹⁶⁸ Nous pensons notamment dans la critique aux ouvrages suivants : Mauron, Charles, *L'Inconscient dans l'œuvre et la vie de Jean Racine*, Paris-Genève : Champion, 1986 (1957), Goldman, Lucien, *Le Dieu caché*, Paris : Gallimard, 1959, Picard, Raymond, *La carrière de Jean Racine*, Paris : Gallimard, 1956.

⁹⁶⁹ Denizot, Nathalie, *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, doctorat, 2008.

⁹⁷⁰ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.70.

A partir de ce corpus, Jean Racine a été sacralisé au lycée comme le représentant par excellence de la tragédie classique, qui est devenue pleinement un canon scolaire à partir de 1903 selon André Chervel⁹⁷¹ et n'a cessé de prospérer depuis. Nathalie Denizot a souligné, dans ses recherches de doctorat⁹⁷², que l'expression « théâtre classique » s'est précisée petit à petit : à partir de 1851, elle se réduit à Racine, Corneille et Molière « qui deviennent les seuls représentants du genre théâtral »⁹⁷³. Et cette réduction tend à s'accroître au fil du temps :

Finally, the « classical tragedy » resembles a piece of chagrin : the more one tries to define it, and the more it shrinks, until it finally reduces to a few plays by Corneille and Racine.⁹⁷⁴

En effet, la chercheuse constate que les manuels en vigueur en 2008 pour la classe de seconde se concentrent essentiellement sur des tragédies raciniennes⁹⁷⁵. Cependant, la scolarisation de Racine s'est opérée également dans un resserrement des tragédies étudiées, pourtant peu nombreuses, dévoilant deux visages différents du dramaturge. Ainsi, les travaux de Nathalie Denizot soulignent-ils que les pièces les plus lues de Racine jusqu'au début du XX^e siècle sont ces deux dernières tragédies, les « pièces saintes ». *Esther* et *Athalie* « dominant de 1803 à 1880, aux côtés de *Polyeucte* de Corneille »⁹⁷⁶:

The subjects of these three plays explain their great school success : subjects drawn from the Bible or the lives of Saints, pious and virtuous heroines, praises of God, all is gathered for the edification of young souls, and in the manuals of choice, the extracts from these tragedies are close to the extracts from the Hymns and the Spiritual Canticles of the same Racine.⁹⁷⁷

Est étudiée également la tragédie *Britannicus* pour son sujet historique. Au XX^e siècle, les travaux d'Isabelle de Peretti⁹⁷⁸ montrent qu'une rupture a eu lieu dans la perception de cet auteur. Cette idée est reprise ensuite par Nathalie Denizot qui écrit, reprenant l'expression célèbre de René Doumic⁹⁷⁹, que « le Racine du XX^e siècle est le peintre des passions, 'le grand peintre de l'amour' »⁹⁸⁰. En effet,

⁹⁷¹ Chervel, André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris : Retz, 2008, p. 435.

⁹⁷² Denizot, Nathalie, *op. cit.*, 2008.

⁹⁷³ *Ibid.*, p.218.

⁹⁷⁴ *Ibid.*, p.224.

⁹⁷⁵ Deux manuels par exemple (Damas, 2006 et Carpentier, 2004) ne présentent même que des tragédies raciniennes pour illustrer ce genre, selon Nathalie Denizot.

⁹⁷⁶ Denizot, Nathalie, *op. cit.*, 2008, p.225.

⁹⁷⁷ *Ibid.*, p.225.

⁹⁷⁸ De Peretti, Isabelle, *Histoire littéraire, Nouvelles critiques et scolarisation de Racine au lycée : deux études sur une discipline en quête d'identité (1880-2000)*, doctorat, 2001.

⁹⁷⁹ Doumic, René, *Histoire de la littérature française* (16^e édition, revue, augmentée et entièrement recomposée), Paris : Delaplane.(1896/1900), p.342.

⁹⁸⁰ Denizot, Nathalie, *op. cit.*, 2008, p.226.

les manuels choisissent alors essentiellement *Andromaque*, *Bajazet*, *Phèdre*. Les deux dernières tragédies passent alors complètement sous silence. Un renversement complet de la réception s'est donc opéré.

Nathalie Denizot constate que les variations de la réception de Racine renvoient directement aux variations de la définition du genre même de la tragédie classique puisque « chaque configuration disciplinaire a construit et reconstruit sa tragédie classique, donnant ainsi naissance à plusieurs vulgates scolaires, mouvantes selon les usages disciplinaires »⁹⁸¹. Elle développe alors la notion d'amphitextualité pour désigner « ces phénomènes de 'contextualité' courants dans l'univers scolaire »⁹⁸². Ainsi l'œuvre de Racine a été étudiée pour sa rhétorique et dans une finalité morale dans un premier temps, avant de privilégier, ensuite, l'étude des sentiments. Une troisième configuration se dessine actuellement, selon la chercheuse : la tragédie classique est davantage étudiée pour son intertextualité, « en la faisant dialoguer avec les auteurs tragiques antiques ainsi qu'avec le tragique du XXe siècle, au risque d'ailleurs de relire le corpus classique avec une catégorie qui lui est, dans son sens actuel, inconnue »⁹⁸³. Un nouveau glissement s'opère : Racine, devenu le représentant du genre de la tragédie classique, est à présent le représentant par excellence du registre tragique. En effet, la notion de registre a fortement été activée dans les programmes de 2000 et 2001. Caroline Machefer observe ainsi, dans une étude de manuels récents (2000-2010), que la langue racinienne est devenue un modèle du registre tragique⁹⁸⁴.

Ainsi, nous avons pu, certes rapidement, observer comment l'œuvre de Racine a pu être façonnée au fur et à mesure des définitions mêmes du genre de la tragédie classique puis du registre tragique. L'École n'a ainsi jamais donné à « lire Racine » mais « des Racine différents ».

2. Une œuvre à lire à travers un auteur aux mille visages

Jean Racine apparaît donc comme un Janus aux mille visages, auréolé de mystère. Dans son étude, Isabelle de Peretti observe combien ses biographies, dans les différents manuels qu'elle analyse, donnent à voir des hommes très différents, venant influencer la lecture des extraits proposés. Ainsi, les manuels de 1880 à 1922 le présentent « tantôt tiré du côté des classiques sans recul critique, et sa vie et son œuvre sont surtout prétextes à une définition du goût, tantôt Racine est présenté comme un

⁹⁸¹ Denizot, Nathalie, *op. cit.*, 2008, p.243.

⁹⁸² *Ibid.*, p.243.

⁹⁸³ *Ibid.*, p.243.

⁹⁸⁴ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.92.

modèle moral et chrétien »⁹⁸⁵. Lanson, quant à lui, a tendance à « [l'] extraire du contexte politique et religieux de son époque pour en faire un modèle laïque »⁹⁸⁶ mettant en exergue un Racine poète.

Plusieurs travaux, dans une perspective psychocritique, ont continué par la suite à proposer une lecture de l'œuvre à travers une approche biographique de l'auteur. Issus de courants différents, plusieurs auteurs ont prêté une attention toute particulière au jansénisme de Jean Racine. Ainsi, le courant de la critique psychanalytique, inspiré de Sigmund Freud, refuse l'idée que l'auteur est le maître de son œuvre. Il faut au contraire chercher dans son œuvre son inconscient, sous le sens manifeste. Dans cette optique, nous nous sommes intéressée particulièrement à l'étude que Charles Mauron a consacrée à Racine, *L'Inconscient dans la vie de Jean Racine*⁹⁸⁷. L'auteur considère alors que le dramaturge classique est surtout le peintre de désirs irréalisables, refoulés, plutôt que celui des passions. Ainsi, selon Charles Mauron, l'œuvre racinienne donne surtout à voir l'évolution psychologique de son auteur qui ressasse sans cesse son conflit œdipien et sa rupture avec Port-Royal. On ne peut alors que constater, à la suite d'Isabelle de Peretti, que Charles Mauron « explique donc plus l'homme que l'œuvre »⁹⁸⁸ ; la chercheuse note en effet que jamais la forme théâtrale ni la langue poétique ne sont étudiées directement. Lucien Goldman, dans une approche sociocritique, dans *Le Dieu caché*⁹⁸⁹, considère que la tragédie racinienne naît de la relation conflictuelle entre Racine et Port-Royal. Il propose alors une lecture singulière de l'œuvre racinienne à travers l'homme. Enfin, l'ouvrage de Paul Bénichou, *Morales du grand siècle*⁹⁹⁰, poursuit la lecture de l'œuvre racinienne à l'aune du jansénisme. Ces différents travaux ont marqué la réception de l'œuvre à l'école⁹⁹¹.

Raymond Picard publie en 1956 *La Carrière de Jean Racine*⁹⁹² dans laquelle il aborde l'auteur comme un homme de cour, dans sa dimension sociale. Ainsi, souligne-t-il l'incroyable parcours d'un orphelin de province qui, par une faculté incroyable d'adaptation et un esprit courtisan fort, trouve sa place à la cour versaillaise. Cependant, dans cet ouvrage, les œuvres raciniennes ne sont jamais étudiées, comme Isabelle de Peretti le constate, en soulignant alors que la lecture de cette étude permet de « prendre la mesure des lassitudes développées dans la période à l'égard de l'histoire littéraire »⁹⁹³.

⁹⁸⁵ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, p.121. (Il nous faut préciser, à la suite de l'auteur, que le manuel de Petit de Julleville fait toutefois figure d'exception accordant peu d'importance à la biographie de l'auteur).

⁹⁸⁶ *Ibid.*, p.170.

⁹⁸⁷ Mauron, Charles, *L'Inconscient dans l'œuvre et la vie de Jean Racine*, Paris-Genève : Champion, 1986 [1957].

⁹⁸⁸ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, p.384.

⁹⁸⁹ Lucien Goldman, *Le Dieu caché*, Paris : Gallimard, 1959

⁹⁹⁰ Bénichou, Paul, *Morales du grand siècle*, Paris : Gallimard, 1988

⁹⁹¹ Ainsi, Isabelle de Peretti étudie trois manuels des années 1980 : les études autour du jansénisme figurent dans deux manuels : le manuel des éditions Hachette de Xavier Darcos (1987) et celui des éditions Hatier de Robert Horville (1988). Nous renvoyons à leur étude détaillée : De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, pp. 519-525.

⁹⁹² Picard, Raymond, *Carrière de Jean Racine*, Paris : Gallimard, 1956.

⁹⁹³ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, p.422.

3. L'œuvre racinienne en elle-même

3.1. L'approche structuraliste

Enfin, la réception critique de l'œuvre racinienne par Roland Barthes dans son *Sur Racine*⁹⁹⁴ mérite notre attention : l'auteur prend le contre-pied absolu des précédentes lectures en niant la présence de l'auteur. Ce parti pris a donné lieu à une violente querelle entre le critique et Raymond Picard⁹⁹⁵. Abordant l'œuvre dans une approche sémiologique et anthropologique, Roland Barthes propose la notion de « l'homme racinien » en décomposant la tragédie en unités et fonctions dans une analyse de type psychanalytique. Il concentre son étude sur le « monde racinien » et sa population, à l'intérieur de l'œuvre. Ainsi, pour Roland Barthes, la situation tragique est comparée à une horde agressive où le mâle le plus vigoureux détient un pouvoir, objet d'ambition des plus jeunes dominés. : « l'inceste, la rivalité des frères, le meurtre du père, la subversion des fils, voilà des actions fondamentales du théâtre racinien »⁹⁹⁶. Roland Barthes mène ensuite une étude précise des tableaux dans l'œuvre racinienne, en y transposant la dialectique de la victime et du bourreau et propose alors la formule mathématique devenue célèbre :

A a tout pouvoir sur B.
A aime B qui ne l'aime pas.⁹⁹⁷

Le théâtre de Racine est alors analysé comme un théâtre de la parole qui donne l'illusion d'une issue. L'œuvre de Barthes a eu un profond impact dans la réception scolaire de l'œuvre racinienne. Non seulement, elle est un ouvrage majeur de la formation des études littéraires des enseignants, mais apparaît également dans les manuels scolaires comme les travaux d'Isabelle de Peretti en témoignent.⁹⁹⁸

3.2. L'approche poétique

Plusieurs études sont menées sur l'esthétique racinienne dans une approche stylistique. Ainsi, on peut penser à l'étude du fameux « effet de sourdine » menée par Léo Spitzer⁹⁹⁹ qui est d'ailleurs reprise dans des manuels à partir des années 1980¹⁰⁰⁰. Cette étude s'appuie sur la retenue et la concision de

⁹⁹⁴ Barthes, Roland, *Sur Racine*, Paris : Seuil, 1963.

⁹⁹⁵ Nous renvoyons sur ce point à l'étude d'Isabelle de Peretti qui en propose une revue : De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, p.424.

⁹⁹⁶ *Ibid.*, p.16.

⁹⁹⁷ *Ibid.*, p.18

⁹⁹⁸ Ainsi, Isabelle de Peretti étudie trois manuels des années 1980 : les études autour du jansénisme figurent dans deux manuels : le manuel des éditions Hachette de Xavier Darcos (1987) et celui des éditions Hatier de Robert Horville (1988). Il s'agit des mêmes manuels que ceux qui ont laissé une place importante aux études de Lucien Goldman et Charles Mauron.

Nous renvoyons à leur étude détaillée : De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, pp. 519-525.

⁹⁹⁹ Spitzer, Léo, *Etudes de style*, Paris : Gallimard, 1970.

¹⁰⁰⁰ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, p.522.

la poétique de Jean Racine. Cependant, Jean Emelina¹⁰⁰¹ se dresse contre ce travail n'étant pas d'accord avec l'idée que l'auteur a renoncé « au sensuel, au vulgaire et au pittoresque coloré »¹⁰⁰². Pour démontrer cela, il s'appuie sur une importante étude du lexique des tragédies raciniennes menée par Charles Bernet¹⁰⁰³. Cette réflexion, presque anecdotique, par rapport à la richesse des études sur la poétique racinienne, que nous n'avons pas l'ambition ici de présenter, permet de souligner combien la réception stylistique de l'œuvre racinienne est toujours l'objet de controverses diverses.

Et ces débats littéraires se retrouvent dans les manuels scolaires, façonnant là encore la réception de l'auteur. En effet, depuis les années 1990, la généralisation de l'étude de la langue au lycée a marqué l'entrée de la stylistique dans les manuels. Ainsi, Caroline Machefer¹⁰⁰⁴ souligne-t-elle qu'ils sont nombreux à inviter les élèves à se questionner sur l'histoire de la langue et la richesse lexicale des textes du XVII^e siècle ou encore à travailler les figures de style en les identifiant dans le texte lu.

3.3. L'approche thématique

Dans cette même période, en opposition à l'histoire littéraire d'une part et à la critique psychanalytique d'autre part, apparaît la critique thématique qui propose de multiples et riches études de l'œuvre racinienne. Cette approche se centre, certes, sur la conscience de l'auteur mais s'appuie sur les œuvres et le texte qui sont alors considérés comme un organisme verbal structuré. Ces études croisent l'école critique de l'imaginaire, inspirée par Gaston Bachelard.

Par exemple, Jean Starobinski développe une étude très intéressante sur la thématique du regard dans l'œuvre racinienne dans *L'œil vivant*¹⁰⁰⁵. Pour le chercheur, l'action de « voir » est toujours malheureuse et mène les personnages à se dérober en permanence à nous, cultivant une part d'ombre. Ainsi, l'échange de regards devient un mode d'expression tragique, celant une esthétique poétique forte et singulière. Le regard est donc profondément frappé de culpabilité en provoquant souffrance et violence. Il est d'ailleurs doublé d'un regard transcendant, celui du soleil et des dieux qui accablent les héros tragiques. Les recherches sont très nombreuses sur ce point et ont un grand intérêt didactique, selon Isabelle de Peretti¹⁰⁰⁶, pour mener des études thématiques des œuvres. Il ne s'agit pas de mener ici une étude complète des réceptions de l'œuvre racinienne, cependant ces réflexions nous sont utiles pour mieux comprendre la complexité de la réception scolaire de cet auteur.

¹⁰⁰¹ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999.

¹⁰⁰² Spitzer, Léo, *op. cit.*, 1970, p.208.

¹⁰⁰³ Bernet, Charles, *Le Vocabulaire des tragédies de Racine*, Genève-Paris : Champion, 1983.

¹⁰⁰⁴ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, pp. 149-150.

¹⁰⁰⁵ Starobinski, Jean, *L'œil vivant*, Paris : Gallimard, 1961.

¹⁰⁰⁶ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001, pp. 519-525

Bilan

Dans ce chapitre, nous souhaitons comprendre comment l'œuvre racinienne a été façonnée par l'École et la critique littéraire pour en faire un objet savant. Nous avons pu voir que le processus de « classification », au sens proposé par André Viala¹⁰⁰⁷, donne à voir des réceptions fluctuantes selon les époques, donnant ainsi à lire une multitude de « Racine différents », à travers des corpus mouvants également. Ainsi, Jean Racine a-t-il été érigé comme modèle de la tragédie classique, d'un genre et d'un mouvement littéraire puis d'un registre. La biographie complexe de l'auteur entouré d'« un parfum de mystère et de scandale »¹⁰⁰⁸, marquée par la recherche, a également contribué à la pluralité des lectures. Enfin, la réception de l'œuvre racinienne par la critique a été de très grande envergure dans une multiplicité des approches – gardons en mémoire qu'entre 1980 et 1986, Otto Klapp a dénombré 938 articles universitaires consacrés à Racine¹⁰⁰⁹. Le nombre important de travaux a eu des incidences également sur l'enseignement de l'œuvre. Cependant, comme le note Isabelle de Peretti¹⁰¹⁰, l'application de la recherche à travers des grilles de lecture à compléter ou des questions qui ne mettent pas en jeu la réflexivité de l'élève pour qui on a déjà interprété le texte, a contribué également à créer un sentiment d'étrangeté autour de l'œuvre racinienne au lycée.

IV. Et pourtant « Il a su me toucher »¹⁰¹¹ : rapprocher l'œuvre de Racine ?

Et pourtant, à l'instar de Britannicus pour Junie, on pourrait dire que Racine « a su toucher ». Or ce « toucher » est « un terme clef du système dramatique racinien »¹⁰¹² selon Jean Emelina.

En effet, Jean Racine ne cesse de répéter cette volonté de plaire et de toucher dans les préfaces de ses œuvres et particulièrement celle de *Bérénice*. De même, La Bruyère écrit dans *les Caractères* que le théâtre de Racine « plaît, remue, touche, pénètre » provoquant larmes, transports et tendresse :

Le poème tragique vous serre le cœur dès son commencement, vous laisse à peine dans tout son progrès la liberté de respirer et le temps de vous remettre, ou s'il vous donne quelque relâche, c'est pour vous replonger dans de nouveaux abîmes et dans de nouvelles alarmes. Il vous conduit à la terreur par la pitié, ou réciproquement à la pitié par le terrible, vous mène par les larmes, par les sanglots, par l'incertitude, par l'espérance, par la crainte, par les surprises et par l'horreur jusqu'à la catastrophe.¹⁰¹³

¹⁰⁰⁷ Viala, André, *op. cit.*, 1993.

¹⁰⁰⁸ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.49.

¹⁰⁰⁹ *Ibid.*, p.24.

¹⁰¹⁰ De Peretti, Isabelle, *op. cit.*, 2001

¹⁰¹¹ Racine, *Britannicus*, II, 3, v.637.

¹⁰¹² Emelina, Jean, *op. cit.*, p.113.

¹⁰¹³ La Bruyère, *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*, « Des Ouvrages de l'esprit », rem. 51 [6^e éd., 1691], p. 86.

Théâtre des passions humaines, les tragédies de l'auteur touchent le public. Les larmes versées par le public sont les marques de son succès, pour Racine, selon Emmanuelle Hénin¹⁰¹⁴ ; elles témoignent des effets de la tragédie, qui vise à installer le spectateur dans un « état de deuil intérieur », face « au deuil intime, [au] déchirement intérieur qui travaille les personnages tragiques »¹⁰¹⁵.

Si Jean Emelina souligne que les manières de « toucher » un public ont radicalement changé depuis le XVIIIème siècle, cette approche nous semble intéressante pour penser un rapprochement possible entre un jeune lecteur et l'œuvre de Jean Racine. Ce sera l'objet de notre présent chapitre. Il y a là un enjeu didactique majeur, comme le souligne Jean Emelina dans les derniers mots de son ouvrage :

Ou Racine est reçu comme l'exemple parfait d'une civilisation guindée disparue, et à ce compte, il n'y a pas plus de raisons exotiques de s'intéresser à lui qu'aux Mérovingiens ou aux Aztèques ; ou un effort de *rapprochement* est fait, qui ne doit pas être pris pour du galvaudage ou pour une pieuse acrobatie. Alors, plusieurs pourront encore revenir à Racine et découvrir, éblouis et émus, que ses tragédies n'en finissent pas de déborder sur notre temps, de dire plus intensément et dans une musique qui n'est plus la nôtre, nos désirs, nos aveuglements, nos douleurs, nos soifs pathétiques et terribles de bonheur.¹⁰¹⁶

Pour cela, notre travail tentera de démontrer que l'éloignement formel des tragédies raciniennes peut, paradoxalement, être un terrain de rencontre. Dans cette perspective, nous avons ainsi dégagé trois « prises » possibles : les personnages, le monde tragique, le temps.

1. Des personnages froids et pourtant si humains

« Vous êtes empereur, Seigneur, et vous pleurez ! »¹⁰¹⁷

Ainsi, s'exclame Bérénice, reine de Palestine. Jean Emelina écrit que « son étonnement est celui du spectateur »¹⁰¹⁸ : en effet, le théâtre de Racine donne à voir les plus grands du monde comme « des humains ordinaires »¹⁰¹⁹. En effet, on a tendance à confondre froideur et pudeur : les personnages raciniens, s'ils n'appellent l'être aimé comme nous l'avons vu que par de froids « Madame » ou « Seigneur », pleurent néanmoins et sont frappés de malheurs qu'ils expriment, d'où l'expression de « tristesse majestueuse ».

Ces personnages ne sont alors plus des extra-terrestres mais des êtres humains qui « continuent de nous hanter »¹⁰²⁰ selon l'expression de Jennifer Tamas. En effet, nombreux sont les ouvrages littéraires qui témoignent d'une réception personnelle du personnage racinien : ainsi Renée se reconnaît dans le

¹⁰¹⁴ Hénin Emmanuelle, « Le plaisir des larmes, ou l'invention d'une catharsis galante », *Littératures classiques* 2007, p. 223-244, p.248

¹⁰¹⁵ *Ibid.*, p.309

¹⁰¹⁶ Emelina, Jean, *op. cit.*, p.198.

¹⁰¹⁷ Racine, *Bérénice*, IV, 5, v.1154.

¹⁰¹⁸ Emelina, Jean, *op. cit.*, p.113.

¹⁰¹⁹ *Ibid.*, p.113.

¹⁰²⁰ Tamas Jennifer, *Le silence trahi. Racine ou la déclaration tragique*, Genève : Droz, 2018, p. 235

personnage de Phèdre dans *la Curée* de Zola et Nathalie Azoulay, par exemple, réinvestit les personnages de Titus et Bérénice dans son roman *Titus n'aimait pas Bérénice*. Les exemples sont nombreux dans la littérature française qui semble habitée par Racine¹⁰²¹.

Denis Roche¹⁰²² considère que la disparition du monde ambiant, soulignée par George Steiner comme la marque d'un éloignement fort, est au contraire un moyen pour détacher le spectateur du monde extérieur et le plonger dans l'univers autonome du théâtre. Cette émotion intime ressentie est alors proche de celle que le lecteur romanesque éprouve. Cela nous évoque une immersion fictionnelle et peut nous autoriser à questionner le personnage racinien par le biais de l'identification et plus particulièrement ici de l'effet de personne observé par Vincent Jouve¹⁰²³ :

Et lorsque nous lisons des aventures étranges dans un livre, ou que nous les voyons représentées sur un théâtre, cela excite quelquefois en nous la tristesse, quelquefois la joie, ou l'amour ou la haine, et généralement toutes les passions selon la diversité des objets qui s'offrent à notre imagination ; mais avec cela nous avons du plaisir de les sentir exister en nous, et ce plaisir est une joie intellectuelle, qui peut tout aussi bien naître de la tristesse que de toutes les autres passions.¹⁰²⁴

Le personnage racinien nous paraît en effet proche du personnage romanesque à bien des égards. Jennifer Tamas note que le dramaturge « réussit à disséminer dans son théâtre les ingrédients romanesques permettant de rendre compte de l'intériorité des personnages »¹⁰²⁵ : en accentuant « la force des monologues, des délibérations et la profondeur de l'indécision »¹⁰²⁶, Racine nous donne en effet à voir l'intériorité des personnages et la « force du sentiment amoureux, ce que le roman d'analyse ne parviendrait pas à faire ressortir mieux que lui »¹⁰²⁷. Il invente alors un nouveau tragique, poursuit la chercheuse, en réinvestissant les règles aristotéliennes, puisque « cette errance, si propre à l'examen et aux réflexions des personnages de roman ne va sans poser un problème majeur dramaturgique majeur dans le cadre du théâtre »¹⁰²⁸ : les personnages coincés entre parole retenue, parole avouée et silences, sont naufragés et se perdent sur scène.

¹⁰²¹ Nous renvoyons à titre d'exemple à l'ouvrage de Catherine Ramond en ce qui concerne la littérature romanesque du XVIII^{ème} siècle :

Ramond, Catherine, *La voix racinienne dans les romans du dix-huitième siècle*, Paris : Honoré Champion, 2014.

¹⁰²² Roche Denis, « Le partage des larmes : spectateur et tragédie au XVII^e siècle », *Littératures classiques*, 2007(N° 62), pp.256-257.

¹⁰²³ Jouve, Vincent, *op. cit.*, 2001 (1992).

¹⁰²⁴ Descartes René, *Les Passions de l'âme* [1649], II, 147 : « Des émotions intérieures de l'âme », *Œuvres philosophiques*, Paris : Bordas, 1998, p. 1063-1064.

¹⁰²⁵ Tamas Jennifer, *op. cit.*, 2018, p. 55.

¹⁰²⁶ *Ibid.*, p.49

¹⁰²⁷ *Ibid.*, p.60

¹⁰²⁸ *Ibid.*, p.69

Nous souhaitons ici confronter les différents codes de l'effet-personne repérés par Vincent Jouve¹⁰²⁹ au personnage tragique. Le code narratif ne peut bien évidemment exister au cours de la lecture d'une œuvre théâtrale puisqu'il n'existe pas de narrateur auquel le lecteur peut s'identifier au milieu de tous les personnages dont on entend les voix. Cependant, le code affectueux se retrouve puisque « le propre du code affectif est de jouer sur un sentiment de sympathie pour les personnages »¹⁰³⁰ :

Une des lois psychologiques fondamentales est que notre sympathie à l'égard de quelqu'un est proportionnelle à la connaissance que nous avons de lui : plus nous en savons sur un être, plus nous nous sentons concernés par ce qui lui arrive.¹⁰³¹

Au théâtre, on retrouve le monologue comme lieu privilégié pour accéder aux pensées et « tréfonds de l'être »¹⁰³² d'un personnage. Les échanges entre les personnages tragiques et leurs confidents permettent également cette mise en mots des « tréfonds de l'être ». Quant aux thèmes ouvrant sur l'intimité évoqués par Vincent Jouve, on peut noter qu'il s'agit des thèmes principaux des tragédies raciniennes : amour, désir, passé¹⁰³³, souffrance. Les personnages raciniens sont amoureux, voire passionnés, agités par leurs *libendij*, et se définissent par leur passé qui pèse sur leurs épaules à l'aube du jour tragique. Le code culturel nous intéresse également pour évoquer l'effet-personne que l'on peut ressentir pour les personnages raciniens. Les polémiques autour des tragédies de Racine témoignent de réceptions problématiques : il est par exemple reproché à Racine d'amener le lecteur ou spectateur à avoir davantage de sympathie pour les tyrans, personnages problématiques par essence.

Il y en a même qui ont pris le parti de Néron contre moi. Ils ont dit que je le faisais trop cruel. Pour moi, je croyais que le nom seul de Néron faisait entendre quelque chose de plus cruel. (...) D'autres ont dit, au contraire, que je l'avais fait trop bon.¹⁰³⁴

En effet, Néron est un personnage qui accroche la sympathie du lecteur ou spectateur puisque c'est celui que l'on connaît le mieux – son amour, son rêve, ses désirs et sa souffrance – mais le code culturel impose un rejet de ce tyran. Néron « serait ainsi clairement négatif si (...) la sympathie n'en [faisait] pas une figure attachante. Le problème, pour le lecteur, est de concilier le lien affectif qui l'unit au personnage avec le regard critique imposé »¹⁰³⁵ par le texte. Jennifer Tamas rejoint notre réflexion sur le code culturel car pour elle, le spectateur « s'identifie au personnage racinien parce qu'il ressent avec

¹⁰²⁹ Jouve, Vincent, *op. cit.*, 2001 (1992).

¹⁰³⁰ *Ibid.*, p.132.

¹⁰³¹ *Ibid.*, p.132.

¹⁰³² *Ibid.*, p. 136.

¹⁰³³ Evoqué sous le terme « enfance » par Vincent Jouve.

¹⁰³⁴ Racine, *Britannicus*, première préface, 1676

¹⁰³⁵ Jouve, Vincent, *op. cit.*, 2001 (1992), p.149.

force sa liberté »¹⁰³⁶ : face à ces « intériorités déchirées »¹⁰³⁷, le spectateur voit et observe avec attention les personnages se débattre et tenter de se libérer. Jennifer Tamas explique alors que c'est parce que Phèdre choisit de parler que « sa déclaration est proprement tragique »¹⁰³⁸ : cette liberté présente dans le choix est un point fondamental d'identification. Ainsi, selon elle, si le spectateur se sent plus proche des tyrans que des victimes, c'est parce qu'il est plus libre que les victimes prises au piège.

Or cette nouvelle façon de concevoir le tyran est justement ce qui nous attache à lui. Chez aucun autre auteur classique, le spectateur ne ressent une telle compassion et un tel intérêt à l'égard du bourreau. Chez Racine, le personnage despotique est systématiquement celui qui nous captive le plus.¹⁰³⁹

Jennifer Tamas souligne alors un rapprochement fort entre l'œuvre racinienne et le monde contemporain. En effet, Néron peut alors toucher le spectateur moderne « épris des *serial killers* à la *Dexter* »¹⁰⁴⁰.

Racine nous touche encore aujourd'hui car la peinture de ses bourreaux nous saisit. Nous nous identifions à Roxane et non à Bajazet, à Phèdre et non à Hippolyte, à Néron et non à Britannicus, à Hermione et non à Oreste. Tous ces *innocents* semblent même être selon l'expression de Julien Gracq des « chiffes molles » qui servent de purs réceptacles à la tension tragique.¹⁰⁴¹

Cette réception des personnages raciniens, par une identification, souligne une profonde modification de la lecture de l'œuvre racinienne. Les bourreaux paraissent ainsi beaucoup plus humains selon la chercheuse, contrairement aux personnages moraux, qualifiés alors de « chiffes molles ».

Cependant, il nous semble que l'on peut aussi s'identifier à Britannicus ou Hippolyte ou Oreste mais pour cela, il faut dépasser la pudeur de la langue et apprendre à y déceler une emphase cachée : pour Jean Emelina, ce sont en effet « l'acteur et le lecteur [qui] doivent charger des vibrations les plus intenses les termes les plus ordinaires »¹⁰⁴² pour faire affleurer, poursuit-il, « tout l'être dans des 'Prince', dans des 'Seigneur' et dans des 'Madame' »¹⁰⁴³. Ainsi, nous pensons que tous les personnages tragiques peuvent donner lieu à une identification forte, reposant sur un effet-personne, à partir du moment où l'on a su comprendre les silences de la langue racinienne. En effet, il est important de lire entre les vers selon Jean Emelina, qui donne tort à Léo Spitzer, en considérant que le théâtre de Racine comporte des « trouées de réalisme »¹⁰⁴⁴, où le réalisme devient même insoutenable. Il donne ainsi

¹⁰³⁶ Tamas Jennifer, *op. cit.*, 2018, p.150.

¹⁰³⁷ *Ibid.*, p.85

¹⁰³⁸ *Ibid.*, p.150

¹⁰³⁹ *Ibid.*, p.232

¹⁰⁴⁰ *Ibid.*, p.232

¹⁰⁴¹ *Ibid.*, p.232

¹⁰⁴² Emelina, Jean, *op. cit.* p.85.

¹⁰⁴³ *Ibid.*, p.85.

¹⁰⁴⁴ *Ibid.*, p.91.

pour exemple l'image de Néron qui en viendra à « laver dans le sang [ses] bras ensanglantés »¹⁰⁴⁵. En effet, au-delà de la liberté, ce qui peut permettre l'identification, c'est la perception de la fragilité des personnages raciniens, personnages supérieurs aux pieds d'argile : leur plus grand obstacle, ce n'est alors pas la loi ni la morale mais « le cœur de l'autre ». « Et le sien », ajoute Jean Emelina¹⁰⁴⁶.

Nous faisons alors l'hypothèse que la prise de conscience de cette fragilité, de cette humanité pudique et cachée derrière les alexandrins poétiques, permet une proximité forte entre le personnage et le lecteur, favorisant ainsi une identification fictionnelle pleine et entière.

2. Un univers fermé et pourtant si indéfini

L'univers racinien est délimité par les « remparts » de la scène tragique pour reprendre l'expression citée de George Steiner¹⁰⁴⁷. Le théâtre de Racine ne donne pas à voir les événements mais nous les donne à écouter, invitant le spectateur à imaginer le hors-scène. Celui-ci cèle une incroyable violence : Hippolyte traîné par ses chevaux, Junie enlevée, Bajazet exécuté... En effet, nombreux sont les personnages ainsi assassinés loin des yeux du spectateur – Taxile, Britannicus, Narcisse, Pyrrhus, Bajazet, Roxane et Hippolyte, pour n'en citer que quelques-uns. Jennifer Tamas note alors que « le hors-scène silencieux et obscur figure ainsi le royaume des ombres »¹⁰⁴⁸. Celui-ci interroge le lecteur, comme une contrée imaginaire à visiter, en écho à Thomas Pavel¹⁰⁴⁹ : les récits qui lui sont faits sont autant de vecteurs d'immersion fictionnelle classiques pour ouvrir ce monde clos de la scène tragique.

De plus, le monde racinien paraît très étranger au lecteur contemporain comme nous l'avons souligné. Cependant, Jean Emelina invite à le lire comme un « exotisme onomastique »¹⁰⁵⁰ qui, plutôt que d'enfermer l'univers dans des précisions géographiques élitistes, offrirait au lecteur un horizon rêveur. Ainsi, le chercheur note-il que les tragédies de Racine donnent vie à l'Inde, l'Euphrate, le Danube, l'Euxin, la Palestine. L'Orient, par exemple, est mentionné quatorze fois dans ses œuvres tragiques¹⁰⁵¹ et cela prête à la rêverie. Jean Emelina y lit une « source discrète de pittoresque »¹⁰⁵², mettant ainsi en scène une toponymie et anthroponymie « qui auraient ravi les Parnassiens »¹⁰⁵³. A la lecture, le référent externe se dissout. Ainsi, explique-t-il, à partir du vers d'Hippolyte dans *Phèdre* « Salamine témoin des pleurs de Péribee »¹⁰⁵⁴, que Péribee « conquête inconnue de Thésée, n'est plus, pour le

¹⁰⁴⁵ Racine, *Britannicus*, v.1336.

¹⁰⁴⁶ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.123.

¹⁰⁴⁷ Steiner, George, *op. cit.*, p.80.

¹⁰⁴⁸ Tamas Jennifer, *op. cit.*, 2018, p.90

¹⁰⁴⁹ Pavel, Thomas, *op. cit.*, 2017 (1997).

¹⁰⁵⁰ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.90

¹⁰⁵¹ *Ibid.*, p.91.

¹⁰⁵² *Ibid.*, p.91.

¹⁰⁵³ *Ibid.*, p.91.

¹⁰⁵⁴ Racine, *Phèdre*, v.86

plus grand plaisir de notre imagination, que l'image mélodieuse et vague d'une femme abandonnée dans une île ou dans une ville »¹⁰⁵⁵. En effet, pour le chercheur, Racine ne dresse pas un espace précis, au contraire il met en scène une « sorte de *désancrage* »¹⁰⁵⁶. Il explique alors que la tragédie classique « dépayse sans dépayser, nous éloigne et nous rapproche de nous-mêmes »¹⁰⁵⁷ et plonge son lecteur ou son spectateur dans un ailleurs flottant :

Où sommes-nous ? Qu'ai-je à voir avec ces êtres qui vivent et parlent d'une façon qui n'a jamais été la mienne, dans des lieux qui n'ont jamais été les miens ? Rien à première vue. Et tout pour finir. Parodions *Ubu Roi* de Jarry : chez Racine, l'action se passe à Rome, en Epire, à Trézène, c'est-à-dire Nulle Part.¹⁰⁵⁸

Ce flottement géographique permet alors les investissements singuliers de tout à chacun, projetant son univers. Ainsi, le monde fictionnel si fermé devient pour le lecteur ordinaire très indéfini et le conduit alors, si on renonce à une lecture érudite ponctuée de petites notes, à une rêverie imaginaire d'un monde à explorer.

3. Un temps précis et pourtant si flou

De même, Jean Emelina parle de flottement pour évoquer la temporalité dans les pièces de Racine. Les êtres sont non seulement de nulle part mais aussi d'aucune époque, flottant perpétuellement « entre jadis, maintenant et le XVIIème siècle »¹⁰⁵⁹. Si le chercheur y voit une distanciation, elle n'est pas à la Brecht mais poétique. Ce flottement se retrouve également à l'échelle de l'œuvre racinienne : en effet, les tragédies ne sont pas unies entre elles. L'auteur ne met pas en place de trilogie, ni des suites ni des cycles, à l'instar des auteurs grecs ou de Shakespeare. Et à l'intérieur même de chaque tragédie, prise dans sa singularité, règne encore un certain flottement selon le chercheur :

(...) malgré les expositions et les dénouements qui entendent éclairer le spectateur sur une époque, chaque tragédie n'a ni « avant », ni « après ». Il est même plus prudent, pour ne pas gêner les effets et donner au cataclysme toute sa fulgurance d'*oublier l'histoire*.¹⁰⁶⁰

Cette injonction à « oublier l'histoire » nous paraît alors extrêmement intéressante car cela sous-entend que l'obstacle de l'acculturation évoquée précédemment peut alors être évité. En effet, si Racine ne cesse de se référer aux textes et historiens antiques, il n'est pas historien pour autant mais fidèle à

¹⁰⁵⁵ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.104.

¹⁰⁵⁶ *Ibid.*, p.103.

¹⁰⁵⁷ *Ibid.*, p.103.

¹⁰⁵⁸ *Ibid.*, p.103.

¹⁰⁵⁹ *Ibid.*, p.103.

¹⁰⁶⁰ *Ibid.*, p.105.

une « vérité littéraire »¹⁰⁶¹. En effet l'histoire est arrangée chez Racine, dans un « *devoir de naturalisation* qui met à mal toute 'étrangeté' véritable, et où l'anachronisme, au nom de la morale, fait loi »¹⁰⁶². Ainsi, la cour de Néron a le même parfum que celle de Louis XIV, par exemple. Le temps est flottant.

Jennifer Tamas note alors que « la scène d'exposition conçue par Racine est une brèche ouverte sur un passé antérieur »¹⁰⁶³ qui « devient un lieu d'où sourd un passé qui envahit le présent, si bien que toute action semble bloquée »¹⁰⁶⁴ et « met d'emblée le théâtre sous tension car elle dévoile la puissance de ce passé silencieux proche d'exploser »¹⁰⁶⁵. Les personnages, au lever du rideau, sont dans l'attente, comme « englués dans le passé »¹⁰⁶⁶. Or celui-ci se déploie à travers des récits, pouvant être proches de l'épopée, qui évoquent un temps long et immobile, explique la chercheuse. De même, après la chute du rideau, à la fin de la tragédie, un lendemain est envisageable et passé sous silence : que deviennent Titus et Bérénice ? Créon se tue-t-il vraiment à la fin de la *Thébaïde* ? Aricie consolera-t-elle son cœur après la perte d'Hippolyte ? En cela, le théâtre de Racine déploie une fiction qui immerge le lecteur et le laisse, là encore, à une rêverie.

Jean Emelina considère alors que la « tragédie racinienne, fondée sur les règles de l'histoire, ne cesse donc de tenir celle-ci à distance, de la manipuler ou de gommer les problèmes de pouvoir au profit des problèmes de cœur »¹⁰⁶⁷. Si le chercheur note que cette mise à distance de l'histoire est peu en accord avec le goût à la mode, en 1999, des sagas, des témoignages, des fresques historiques, voire des *biopics*, il nous semble qu'aujourd'hui, à la suite des travaux d'Antoine Dauphagne¹⁰⁶⁸ précédemment étudiés, on voit apparaître un goût particulier pour la *fantasy*, voire l'*héroïc-fantasy* qui plonge les spectateurs dans un univers indéfini. Ainsi, la grande série *Game of Thrones* a plongé, ces dernières années, les spectateurs dans un univers mêlant différentes strates historiques : Antiquité, Moyen-âge, monde contemporain et science-fiction se sont retrouvés étroitement emmêlés. Nous faisons alors l'hypothèse que ce flottement historique caractéristique des tragédies raciniennes peut trouver ici un point de rencontre avec le lecteur contemporain, friand d'univers temporel indéfini, si l'on croise les

¹⁰⁶¹ *Ibid.*, p.101.

¹⁰⁶² *Ibid.*, pp. 101-102.

¹⁰⁶³ Tamas Jennifer, *op. cit.*, 2018, p. 30

¹⁰⁶⁴ *Ibid.*, p. 31

¹⁰⁶⁵ *Ibid.*, p. 32

¹⁰⁶⁶ *Ibid.*, p. 31

¹⁰⁶⁷ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.107.

¹⁰⁶⁸ Dauphagne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

réflexions de Jean Emelina¹⁰⁶⁹ et Antoine Dauphragne¹⁰⁷⁰. D'ailleurs, il y a même une trouée de fantastique dans les tragédies raciniennes avec l'arrivée du surnaturel dans *Phèdre* avec la mort d'Hippolyte selon Jean Emelina¹⁰⁷¹.

Bilan

La langue poétique de Racine est complexe ; cependant Jean Emelina insiste bien sur l'idée de se laisser porter par elle et de renoncer à une compréhension absolue et savante de l'œuvre, invitant alors à se pencher sur ce qui touche le spectateur et le lecteur. Ainsi, les personnages tragiques ne sont pas dans une tour d'ivoire mais peuvent être lus comme des héros ordinaires, fragiles et malheureux qui touchent et saisissent. Dans cette perspective, ils peuvent alors être les objets d'identification. Le monde et le temps sont insaisissables, plongeant les lecteurs et spectateurs, dans des univers fermés mais non rigides, incertains, indéterminés, pouvant être investis par l'imagination. En effet, « sous des habits différents et dans une civilisation qui n'a plus rien de commun avec celle de Racine, nous restons faits de la même chair »¹⁰⁷². L'auteur souligne qu'il n'y a pas lieu de parler de « la » tragédie racinienne mais *des* tragédies dont on peut s'emparer selon ses choix singuliers :

En matière de temps et d'espace, on a pu voir aussi tout ce qui « flottait » dans ce théâtre : mythologie à la fois poignante et irréelle, histoire à la fois fidèle et fabriquée, lieux antiques et versaillais. Les costumes, les décors et les diverses mises en scène en disent long sur la plasticité déconcertante de ces « mimésis » : poétiques ou historiques ? De là-bas, d'ici ou de nulle part ? D'autrefois, d'aujourd'hui, du siècle de Louis XIV ? A chacun son choix.¹⁰⁷³

Face à cette invitation à choisir une lecture de Racine dont l'œuvre est polymorphe, figée et plastique à la fois, nous faisons l'hypothèse que sa lecture, en contexte scolaire, peut se faire à travers le prisme de la fiction, questionnant ainsi l'immersion fictionnelle du jeune lecteur et ainsi, peut ainsi tenter de libérer ces tragédies classiques du joug du classicisme scolaire, strict.

Conclusion : une œuvre à conquérir

Ainsi, nous reprendrons le dernier mot de la recherche de Caroline Machefer en 2011, tant la formule nous semble juste et actuelle : « Racine, c'est une œuvre à conquérir »¹⁰⁷⁴.

Nous avons pu voir en effet combien la réception de l'œuvre racinienne est complexe, façonnée par l'École et influencée par les études littéraires. A la suite de Jean Emelina, nous pensons l'importance de désacraliser cette œuvre pour la rapprocher des élèves, en soulignant, derrière son élitisme fort et

¹⁰⁶⁹ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999.

¹⁰⁷⁰ Dauphragne, Antoine, *op. cit.*, 2011.

¹⁰⁷¹ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.165.

¹⁰⁷² *Ibid.*, p.197.

¹⁰⁷³ *Ibid.*, p.194.

¹⁰⁷⁴ Machefer, Caroline, *op. cit.*, 2011, p.159.

pérenne, derrière la distanciation forte des tragédies, derrière les obstacles à la lecture certains pour de jeunes lecteurs, un terrain de rapprochement. Pour que cette lecture ne soit pas uniquement réservée aux « bons élèves » des « bonnes écoles », comme le note John Campbell¹⁰⁷⁵ que nous avons déjà cité, pour que son enseignement ne relève pas de la « mission impossible », il nous semble intéressant de penser une entrée dans l'œuvre racinienne par le biais de la fiction. Il y a là un enjeu majeur, à nos yeux, qui s'articule sur deux idées précises. La première est que l'œuvre de Racine considérée traditionnellement comme une « littérature-musée »¹⁰⁷⁶ n'est pas un objet à contempler mais à parcourir, dont on peut s'emparer et que l'on peut s'approprier. La seconde refuse de réserver cette « littérature-musée » à une élite. Au contraire, dans la continuité des travaux menés en didactique soulignant l'importance de lire des œuvres patrimoniales, il nous semble important que même de faibles et jeunes lecteurs rencontrent un jour Racine et ses fictions tragiques.

C'est peut-être par une approche des personnages, héros fragiles, atemporels et flottant dans un univers indéterminé, que nous pouvons envisager une entrée dans la lecture de l'œuvre racinienne qui s'articule aux jeux de rôle. En tout cas, tel est notre hypothèse. Aussi, nous pensons que pour sortir Racine de sa sclérose scolaire, le jeu de rôle est une piste didactique intéressante pour séduire les élèves et les rapprocher de ce monument.

CHAPITRE III : Associer jeu de rôle et lecture d'une œuvre intégrale

Confrontant à la fois les réflexions théoriques et l'observation de pratiques créatives et innovantes d'enseignant dans le secondaire, nous nous sommes demandé comment amener des lycéens ordinaires, à l'inverse des « bons élèves » des « bonnes écoles » mentionnés par John Campbell¹⁰⁷⁷, parfois en difficulté, à lire une tragédie classique de Racine, auteur phare du patrimoine français et considéré comme élitiste comme nous l'avons rappelé plus haut.

Nous faisons l'hypothèse que pour (re)nouer avec le plaisir de la lecture et de l'étude d'une œuvre intégrale en cours de français, une piste possible serait de penser l'articulation du champ de la didactique de la littérature et celui de la ludologie. La littérature et le jeu sont très proches l'un de l'autre comme nous avons pu le rappeler en étudiant la notion d'immersion fictionnelle. Elle engage le lecteur, comme le joueur, et elle leur permet de s'approprier l'univers de l'œuvre et la fiction. De plus, le jeu de rôle, immersif par nature, a de nombreuses vertus pédagogiques et éducatives : il s'agira de se demander dans quelle mesure plaisir ludique et étude de l'œuvre peuvent se combiner.

¹⁰⁷⁵ Campbell, John, *op. cit.*, 1999.

¹⁰⁷⁶ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.197.

¹⁰⁷⁷ Campbell, John, *op. cit.*, 1999.

Afin de poursuivre ce triple objectif – engager les élèves dans la lecture d’une œuvre complexe, développer une appropriation dans les échanges intersubjectifs et les amener à étudier le texte –, nous avons imaginé un dispositif de lecture qui associe la lecture et le jeu de rôle en s’appuyant sur la fiction. Celui-ci s’articule étroitement à un dispositif d’étude.

Notre dispositif de lecture se compose de trois grandes phrases distinctes, réparties en huit étapes : la lecture identifiée, l’étude de l’œuvre et l’après, c’est-à-dire après la lecture et l’étude de l’œuvre intégrale. La première étape dite de la lecture identifiée est un dispositif de lecture particulier relevant de la « didactique de l’entrée dans les œuvres »¹⁰⁷⁸ : elle repose sur un principe d’identification et d’immersion fictionnelle, associant ainsi le champ de la lecture et la ludologie autour de la fiction. Ce dispositif de lecture – grisé dans le texte – est au cœur de notre présente réflexion. Nous avons mis en gras l’étape 7 et un écrit réalisé au cours de l’étape 10 : il s’agit de deux étapes expérimentales, ajoutées, dans une dynamique de recherche autour du dispositif de lecture.

La seconde étape est celle de l’étude littéraire du texte : elle s’enracine dans la première étape, puisqu’à la suite de Gérard Langlade, « la relecture prolonge la lecture, mais elle est guidée et préparée par cette dernière »¹⁰⁷⁹. Elle correspond au « projet d’étude »¹⁰⁸⁰ qui peut varier selon la classe, selon l’enseignant et selon l’œuvre étudiée et les objectifs didactiques, pédagogiques et méthodologiques divers. Enfin, la dernière étape le prolonge et tend à développer une « lecture scénique » de la tragédie. Nous avons grisé deux lignes : elles sont toutes les deux des étapes ajoutées à notre expérimentation afin de vérifier nos hypothèses et ne rentrent pas dans le dispositif didactique proprement dit. Elles rentrent dans notre dispositif expérimental, qui lui, se compose de dix étapes –deux ont été ajoutées –, afin de nous aider à vérifier nos hypothèses.

¹⁰⁷⁸ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.120.

¹⁰⁷⁹ *Ibid.*, p. 142.

¹⁰⁸⁰ *Ibid.*

| | | | |
|------------------------------|----------------|--|-----------------------------------|
| LA LECTURE IDENTIFIEE | ETAPE 1 | Lecture identifiée de la tragédie étudiée et rédaction d'un journal de personnage. | Travail individuel / A la maison. |
| | ETAPE 2 | Echanges en « cercles de personnage » autour des émotions du personnage au cours de la tragédie. | Travail en groupe / En classe. |
| | ETAPE 3 | Rédaction d'un journal de personnage collaboratif au sein des « cercles de personnage ». | Travail en groupe / En classe. |
| | ETAPE 4 | Séance collective : présentation des différents personnages par les « cercles de personnage ». | Travail collectif / En classe. |
| | ETAPE 5 | Rédaction d'un profil de personnage collaboratif | Travail en groupe / En classe. |
| ETUDE | ETAPE 6 | Etude de l'œuvre : lectures transversales et lectures analytiques | Travail collectif / En classe |
| | ETAPE 7 | Ecriture d'un journal de personnage | Travail individuel / A la maison. |
| | ETAPE 8 | Réalisation d'une affiche et d'une note d'intention : les élèves se mettent dans la peau d'un metteur en scène. | Travail individuel / A la maison |
| | ETAPE 9 | Etude de mises en scène | Travail collectif / En classe |
| | ETAPE 10 | Réflexion autour d'une distribution pour un personnage au choix Ecrits singuliers développant des jugements personnels | Travail individuel / En classe. |

FIGURE 10 TABLEAU RECAPITULATIF DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL.

I. La lecture identifiée

Cette phase est première et se découpe en cinq étapes qui reposent sur deux points principaux : l'association d'un lecteur à un personnage et la mise en place de « cercles de personnage » pour un travail en groupe. Ces cinq étapes sont rythmées par un travail d'écriture de journaux de personnage qui s'articulent avec des temps d'échanges oraux entre pairs. Cette première phase est le cœur de notre dispositif de lecture didactique.

| | | | |
|---------|--|-----------------------------------|-------|
| ETAPE 1 | Lecture identifiée de la tragédie étudiée et rédaction d'un journal de personnage. | Travail individuel / A la maison. | ECRIT |
| ETAPE 2 | Echanges en « cercles de personnage » autour des émotions du personnage au cours de la tragédie. | Travail en groupe / En classe. | ORAL |
| ETAPE 3 | Rédaction d'un journal de personnage collaboratif au sein des « cercles de personnage ». | Travail en groupe / En classe. | ECRIT |
| ETAPE 4 | Séance collective : présentation des différents personnages par les « cercles de personnage ». | Travail collectif / En classe. | ORAL |
| ETAPE 5 | Rédaction d'un profil de personnage collaboratif | Travail en groupe / En classe. | ECRIT |

FIGURE 11 ETAPES DE LA LECTURE IDENTIFIEE.

1. L'association lecteur – personnage

Chaque lecteur se voit attribuer un personnage de la tragédie racinienne étudiée. Ces associations sont décidées par les enseignants de chaque classe¹⁰⁸¹.

1.1. Un cheminement de lecture particulier

Puisque le dispositif est pensé comme un jeu de rôle, il est associé à une règle particulière communiquée aux élèves : chaque lecteur ne doit lire que les scènes dans lesquelles son personnage apparaît. La lecture suit donc un cheminement particulier et il y a autant de parcours qu'il y a de personnages attribués au sein de la classe. Pour illustrer notre propos, voici un exemple. Un élève associé à Agripine dans *Britannicus* ne devra lire que les scènes 1, 2 et 3 du premier acte, les scènes 3, 4 et 5 du second, les deux premières scènes du quatrième et toutes les scènes à l'exception de la première du dernier acte.

¹⁰⁸¹ Nous reviendrons dans la présentation des classes sur les modalités d'attribution des personnages choisies par les enseignants.

| | Agrippine | Albine | Britannicus | Burrhus | Junie | Narcisse | Néron |
|-----------|-----------|--------|-------------|---------|-------|----------|-------|
| ACTE I. | | | | | | | |
| Scène 1 | X | X | | | | | |
| Scène 2 | X | X | | X | | | |
| Scène 3 | X | X | X | | | X | |
| Scène 4 | | | X | | | X | |
| ACTE II. | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | X | | X | X |
| Scène 2 | | | | | | X | X |
| Scène 3 | | | | | X | | X |
| Scène 4 | | | | | X | X | X |
| Scène 5 | | | | | X | X | |
| Scène 6 | | | X | | X | X | |
| Scène 7 | | | | | X | X | X |
| Scène 8 | | | | | | X | X |
| ACTE III. | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | X | | | X |
| Scène 2 | | | | X | | | |
| Scène 3 | X | X | | X | | | |
| Scène 4 | X | X | | | | | |
| Scène 5 | X | X | X | | | X | |
| Scène 6 | | | X | | | X | |
| Scène 7 | | | X | | X | | |
| Scène 8 | | | X | | X | | X |
| Scène 9 | | | | X | | | X |
| ACTE IV. | | | | | | | |
| Scène 1 | X | | | X | | | |
| Scène 2 | X | | | | | | X |
| Scène 3 | | | | X | | | X |
| Scène 4 | | | | | | X | X |
| ACTE V. | | | | | | | |
| Scène 1 | | | X | | X | | |
| Scène 2 | X | | X | | X | | |
| Scène 3 | X | | | | X | | |
| Scène 4 | X | | | X | X | | |
| Scène 5 | X | | | X | | | |
| Scène 6 | X | | | X | | X | X |
| Scène 7 | X | | | X | | | |
| Scène 8 | X | X | | X | | | |

FIGURE 12 LES DIFFERENTS PARCOURS DE LECTURE POUR *BRITANNICUS*.

En cas de triche, élément somme toute constitutif du jeu, l'élève peut lire l'intégralité des scènes, triche somme tout peu préjudiciable – voire même appréciée – dans le cadre de notre dispositif qui vise à motiver la lecture de l'œuvre intégrale. La lecture est alors parcellaire car le lecteur associé à un per-

sonnage n'a plus la vision globale de la tragédie. Sa compréhension est identique à celle du personnage : aussi, celui associé à Britannicus ne sait pas et ne saura pas au cours de cette lecture que Narcisse le trahit. La lecture identifiée s'appuie sur deux hypothèses :

- Incomplète, cette lecture permet d'éveiller chez les élèves un sentiment de frustration puisque des pans de la fable tragique manquent au lecteur, et ainsi donner envie de découvrir l'œuvre de Racine dans son intégralité.
- En modifiant en profondeur la tragédie, la lecture identifiée permet de développer une immersion fictionnelle. En effet, le dispositif de lecture exclut « les autres personnages de l'attitude d'immersion mimétique et [traite] leurs paroles selon la modalité des *fantasy negotiations* »¹⁰⁸², dans la continuité de la réflexion de Jean-Marie Schaeffer sur l'immersion fictionnelle lors de la lecture d'une pièce de théâtre :

Ainsi, je peux m'identifier à Bérénice et construire l'univers fictionnel « à travers ses yeux », en interrompant mon processus d'immersion à chaque fois qu'un autre personnage intervient : 'Al-lons, Phénice. / *Alors Titus dirait 'Ô ciel que vous êtes injuste'* / Retournez, retournez vers ce Sénat auguste', etc.¹⁰⁸³

Cette lecture, qui est économique, permet également de simplifier l'entrée dans la lecture complexe de la tragédie racinienne. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la réduction du texte à lire permet d'engager des élèves plus en difficulté, pour qui la lecture d'une tragédie classique est un véritable parcours du combattant.

1.2. L'écriture individuelle d'un journal de personnage

La lecture identifiée se met en place lors de l'étape 1 et est réalisée individuellement, à la maison, hors de la classe, par l'élève. Elle est accompagnée d'un dispositif d'écriture empruntée aux travaux de Véronique Larrivé¹⁰⁸⁴ qui invite les élèves à développer une lecture immersive et empathique : chaque élève doit écrire le journal du personnage qui lui est attribué. Les consignes d'écriture sont les suivantes :

Vous allez devoir lire les scènes (et uniquement celles-ci) dans lesquelles votre personnage apparaît dans l'œuvre.

Après avoir lu ces scènes, choisissez un passage qui vous a particulièrement marqué dans la tragédie.

Mettez-vous dans la peau de votre personnage !

Vous allez écrire un texte à la manière d'un journal intime –à la manière de Facebook – ou d'un journal intime dans lequel votre personnage va revenir sur ce passage qui vous a particulièrement marqué. Cela sera l'occasion pour lui de parler de ce moment en l'expliquant mais surtout en exprimant ses émotions et ses pensées. Il peut également s'interroger en se demandant s'il a bien agi ; il peut également revivre la scène en regrettant de ne pas avoir dit quelque chose,

¹⁰⁸² Schaeffer, Jean-Michel, *op. cit.*, 2000, pp. 280-281

¹⁰⁸³ *Ibid.*, pp. 280-281

¹⁰⁸⁴ Larrivé, Véronique, *op. cit.* 2014.

par exemple. Votre personnage fera également référence à ce qui lui est arrivé auparavant à travers ses pensées. Il peut également parler d'un autre personnage en émettant un avis ou en commentant ses faits et ses gestes.

Vous emploierez le « je » de votre personnage.

FIGURE 13 CONSIGNES DONNEES POUR L'ECRIURE DU JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1).

Cette écriture vise plusieurs objectifs :

- accompagner une lecture – « vous allez devoir lire les scènes », « après avoir lu ces scènes » - en faisant place au sujet-lecteur - « choisissez un passage qui vous a particulièrement marqué dans la tragédie » ;
- renforcer l'identification ludique propre au dispositif – « mettez-vous dans la peau de votre personnage » et « vous emploierez le 'je' » ;
- développer une lecture empathique, au-delà de la simple réécriture du texte racinien – « en exprimant ses émotions et ses pensées », « faire référence au passé, « émettre un avis ».

Il s'agit ainsi d'initier un rapport au personnage caractéristique du jeu de rôle, en donnant vie au personnage à travers un *roleplaying*¹⁰⁸⁵, soit une interprétation du personnage dans la suite de l'étude d'Olivier Caïra. Le personnage n'est plus un être de papier mais est un rôle endossé par l'élève.

Les consignes invitent également les élèves à écrire un journal de personnage destiné à être publié sur la toile – « à la manière d'un journal extime » - ou privé – « journal intime ». L'objectif de cette autre consigne est de prendre appui sur les pratiques connues des élèves : notre hypothèse est que l'ouverture vers les réseaux sociaux permet d'engager les élèves. Elle se fonde sur le propos de Dominique Bucheton qui constate que le recours à un média connu, dont les élèves ont parfois un usage compulsif, motive l'activité¹⁰⁸⁶, et sur les impressions empiriques d'enseignants innovants.

Les consignes précisent enfin les éléments attendus dans le journal de personnage : « parler de ce moment en l'expliquant mais surtout en exprimant ses émotions et ses pensées », « s'interroger », « revivre la scène », « faire référence au passé », « émettre un avis ». Cette écriture créative poursuit donc un double objectif : développer une compréhension du texte et initier une appropriation comme la définissent les travaux de Bénédicte Shawky-Milcent¹⁰⁸⁷. Nous sommes bien ici dans la démarche des journaux de personnages de Véronique Larrivé¹⁰⁸⁸ puisque cette écriture accompagne la lecture ; dans les étapes suivantes il s'agira d'une réécriture de ce premier journal de personnage. Pour des raisons de facilité terminologique, nous continuerons à parler de journal de personnage.

¹⁰⁸⁵ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p. 63

¹⁰⁸⁶ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.293.

¹⁰⁸⁷ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

¹⁰⁸⁸ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

2. Les « cercles de personnage »

Dans les classes, plusieurs élèves sont donc associés au même personnage et sont rassemblés dans un même groupe que nous avons nommé « cercles de personnage » nous inspirant de la formule des « cercles de lecteur » de Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine¹⁰⁸⁹. Ainsi, tous les Néron, par exemple, sont ensemble. Ces « cercles de personnage » sont réduits : ils oscillent entre trois et six élèves au maximum, selon l'effectif des classes et le nombre de personnages présents dans la tragédie racinienne lue.

Les « cercles de personnage » fonctionnent à la manière des « cercles de lecteur » ou des « comités de lecture »¹⁰⁹⁰. Ils sont mobilisés à de nombreuses étapes du dispositif (étapes 2, 3, 4, 5 et 6). En effet, le travail de groupe et les échanges entre pairs constituent une ligne directrice importante de notre dispositif. Plusieurs activités sont ainsi menées au sein du « cercle de personnage » d'une manière collaborative ou coopérative, selon la terminologie étudiée de France Henri et Karin Lundgren-Cayrol¹⁰⁹¹. Notre première hypothèse est que ces « cercles de personnage » permettent de faire émerger, comme les « cercles de lecteur » observés par Jean-François Massol des « communautés complices et joueuses »¹⁰⁹², qui font émerger une appétence pour l'œuvre pour tous les élèves, même ceux en difficulté, et ainsi aident à les engager dans la lecture.

2.1. Premiers échanges au sein du « cercle de personnage » : l'étape 2

Au cours de l'étape 2, les pairs échangent entre eux autour de l'œuvre. Notre hypothèse est, tout d'abord, en nous appuyant sur les travaux de Marion Sauvaire¹⁰⁹³, que les élèves co-construisent ainsi une lecture de l'œuvre qui tend non seulement à résoudre les problèmes d'interprétation mais aussi ceux de compréhension. La consigne donnée est la suivante :

Vous allez rédiger un nouveau journal de personnage collaboratif. En effet, à partir de maintenant, vous allez souvent travailler en groupe, en « cercle de personnage » avec vos camarades associés au même personnage que vous.

Avant de vous lancer dans l'écriture d'un nouveau journal de personnage, il est important de faire un point sur l'ensemble de vos scènes et sur votre personnage. Pour chaque scène de toute la tragédie, vous allez préciser si votre personnage est présent ou absent. Si votre personnage est absent et que vous savez où il est à ce moment-là, notez-le ! Si votre personnage est présent, il vous faut noter l'intérêt de la scène pour lui (que se passe-t-il ? qu'apprend-t-il ?), ses émotions, ses pensées...Aujourd'hui vous travaillez entre pairs : cela va vous permettre de vérifier, voire de compléter votre compréhension de la tragédie. Pas de panique s'il y a des

¹⁰⁸⁹ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *op. cit.*, 2003.

¹⁰⁹⁰ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁰⁹¹ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *op. cit.*, 2005.

¹⁰⁹² Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹⁰⁹³ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

points que vous n'avez pas compris : parlez-en entre vous. C'est dans l'échange que ça va avancer.

FIGURE 14 CONSIGNES DONNEES AUX ELEVES A L'ORAL LORS DE L'ETAPE 2.

Cette consigne poursuit un quadruple objectif :

- amener les élèves à approfondir la compréhension de l'œuvre – Nous supposons que le groupe va permettre aux élèves de surmonter les difficultés propres au texte et de développer les compétences définies par Catherine Kerbrat-Orechchioni¹⁰⁹⁴ nécessaires pour la lecture ;
- développer une lecture interprétative, à la suite des travaux de Marion Sauvaire¹⁰⁹⁵, dans les échanges intersubjectifs ;
- rassurer les élèves pour les engager dans la lecture, à la suite des travaux de Thérèse Bouffard et son équipe¹⁰⁹⁶, et de Nancy Goudreau¹⁰⁹⁷ à propos du sentiment d'efficacité personnel, défini « comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et ses apprentissages »¹⁰⁹⁸ et pour lutter contre « l'illusion d'incompétence »¹⁰⁹⁹;
- préparer l'écriture collaborative d'un journal de personnage au cours de l'étape 3.

Chaque élève conserve une trace écrite des échanges : pour cela, une grille leur a été distribuée dans laquelle il note, pour chaque scène, les différents points évoqués dans les consignes (présence ou absence du personnage, l'intérêt de la scène, émotions et pensées du personnage). La mise en place de cette prise de note poursuit un double objectif :

- structurer les échanges entre pairs ;
- garder une trace des échanges et les ancrer dans la mémoire des élèves.

2.2. L'écriture collaborative d'un journal de personnage : l'étape 3

Le temps de l'écriture par les « cercles de personnage » se fait, dans le cadre de nos expérimentations, sur l'outil d'écriture collaborative numérique Framapad. Il propose plusieurs éléments didactiques intéressants :

- la présence d'un *chat* qui a pour fonction d'« offrir un espace d'échange à propos du texte écrit, favorisant donc la prise de recul et la réflexivité des utilisateurs »¹¹⁰⁰ permettant ainsi

¹⁰⁹⁴ Kerbrat-Orechchioni, Catherine, *op. cit.*, 1986.

¹⁰⁹⁵ Sauvaire, Marion, *op. cit.* 2013.

¹⁰⁹⁶ Gouvernement du Québec, *op. cit.*, 2007.

¹⁰⁹⁷ Goudreau, Nancy, *op. cit.*, 2013.

¹⁰⁹⁸ Gouvernement du Québec, *op. cit.*, 2007.

¹⁰⁹⁹ Bouffard, Thérèse, Vezeau, Carole, Chouinard, Roch et Marcotte, Geneviève, *op. cit.*, 2006.

¹¹⁰⁰ Hulin, Thibaud, *op. cit.*, 2013, pp. 100-101.

dans une convivialité décontractée selon Thibaud Hulin et de « donner lieu à un processus de validation du texte en cours »¹¹⁰¹ ;

- l'usage de couleurs associées à chaque ordinateur connecté, ce qui permet d'observer ainsi les différentes implications des pairs au cours de l'écriture collaborative et le rôle joué par chacun ;
- la présence d'un historique qui favorise l'observation de la genèse du texte et ses différentes évolutions ;
- la possibilité d'une écriture numérique collaborative synchrone puisque tous les élèves de chaque « cercle de personnage » peuvent écrire en même temps sur le même Framapad.

Nous supposons que le recours à cet outil numérique permet, non seulement, par le *chat*, de prolonger les « communautés complices et joueuses »¹¹⁰² initiées au cours de l'étape 2 mais aussi de proposer une différenciation efficace, élément primordial de la motivation d'un élève selon les travaux d'Olivier Galand¹¹⁰³.

La consigne donnée pour cette étape aux élèves est la suivante :

Sur Framapad, vous allez à présent écrire un journal de personnage collaboratif ; vous pouvez vous appuyer sur vos premiers journaux de personnage individuels mais aussi sur les échanges que vous avez eus lors de la séance précédente. A la prochaine séance, chaque « cercle de personnage » lira son texte à l'ensemble de la classe ; ainsi vous découvrirez ce que vous ignorez de la pièce.

FIGURE 15 CONSIGNES DONNEES POUR L'ETAPE 3.

Elle insiste sur les liens entre les différentes étapes du dispositif, entre les étapes 1 et 2 et l'étape 4 : les objectifs pédagogiques poursuivis sont de donner du sens à l'activité et de motiver l'engagement des élèves en précisant les destinataires de l'écrit – « chaque 'cercle de personnage' lira son texte à l'ensemble de la classe » - en jouant sur la frustration des élèves – « ainsi vous découvrirez ce que vous ignorez de la pièce ».

Par cette étape, nous fondons plusieurs hypothèses :

- l'écriture collaborative d'un journal de personnage se nourrit des écrits personnels des élèves menés au cours de l'étape 1 mais aussi de ceux menés au sein du « cercle de personnage » lors de l'étape 2 – nous supposons qu'elle donne à voir en effet des traces des échanges précédents et initiant une première dialectique du singulier au collectif ;

¹¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 100-101.

¹¹⁰² Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹¹⁰³ Galand, Benoît, *op. cit.*, 2018,

- l'écriture collaborative d'un journal de personnage engage les élèves par un plaisir de la réécriture en développant une lecture empathique ;
- elle permet d'approfondir l'appropriation de l'œuvre, dans la suite des travaux de Bénédicte Shawky-Milcent¹¹⁰⁴ ;
- l'appropriation d'une œuvre peut se faire au sein du groupe et n'est pas exclusivement une activité personnelle.

2.3. Les échanges entre les différents « cercles de personnage » : la séance collective (étape 4)

Lors de l'étape 4, les différents « cercles de personnage » sont réunis dans une séance collective orchestrée par l'enseignant :

L'idée est la suivante : chaque « cercle de personnage » va venir au tableau et se présenter, en lisant son profil de personnage. On laisse à chaque fois les textes se lire puis vous réagissez. Réactions de votre personnage, s'il y a une révélation, ou quelque chose que vous apprenez...

FIGURE 16 CONSIGNES DONNEES A L'ORAL AU DEBUT DE LA SEANCE 4 (ICI EN CLASSE 2).

Cette séance associe donc la lecture des journaux de personnages rédigés lors de l'étape 3 et les échanges intersubjectifs entre les différents « cercles de personnage ». Les élèves doivent dire les « réactions de [leur] personnage » : les consignes invitent ainsi à mettre en place un jeu de rôle réel, dans sa dimension improvisée et orale, comme nous l'avons vu précédemment. Nous faisons l'hypothèse que ce jeu de rôle collectif contribue également à l'engagement des élèves.

Le mot « révélation » présent dans les consignes cristallise l'essence de cette étape 4 : il s'agit de révéler, au sens étymologique du terme, ce que les élèves ignorent du fait de la lecture parcellaire. Ce temps est essentiel pour leur permettre d'avoir une vue globale sur la fable de la tragédie étudiée. En nous appuyant sur les travaux menés par Stéphanie Lemarchand-Thieurmél, sur la non-lecture et « l'expérience du récit »¹¹⁰⁵, nous supposons tout d'abord que ce temps provoque un plaisir de la fiction, en amenant chaque élève à vivre une « expérience du récit » et à réactiver sa propre lecture face à ses pairs non-lecteurs, plaisir qui engage les élèves les plus en difficulté face à la tragédie classique. Puis, nous pensons également que les échanges intersubjectifs permettent d'enrichir les lectures singulières, initiant ici un mouvement du collectif au singulier.

¹¹⁰⁴ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

¹¹⁰⁵ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

2.4. L'écriture de profils de personnage : la séance 5

Au cours de la séance 4, chaque « cercle de personnage » a vécu une « expérience du récit »¹¹⁰⁶ et a enrichi sa lecture. Lors de la séance 5, il est demandé aux élèves de réécrire leur journal de personnage en le transposant sur un réseau social. L'objectif didactique est tout d'abord d'amener les élèves à améliorer leur texte en s'appuyant sur la séance précédente : nous supposons que ce nouvel écrit s'enrichit des échanges et conduit à un approfondissement de l'appropriation de l'œuvre. Il s'agit donc, au cours de cette étape, pour chaque « cercle de personnage » de créer, de manière collaborative, un profil du personnage tragique en imitant le réseau social Facebook utilisé au quotidien par les élèves¹¹⁰⁷. Les élèves s'appuient sur leurs précédents journaux de personnage collaboratifs rédigés au cours de l'étape 3. L'écriture mimétique est de l'ordre de la « feintise ludique » selon Jean-Marie Schaeffer¹¹⁰⁸ et porte sur plusieurs points étudiés par Adeline Wrona¹¹⁰⁹, de Jacques Anis¹¹¹⁰ et Marie Bernier¹¹¹¹ :

- l'écriture de *posts* dans lesquels le « je » dessine son portrait en exprimant ses actions, ses pensées et humeurs ;
- l'usage de photographies ou d'illustrations pour représenter le « je » comme la « photo de profil » et la « photo de couverture » ;
- le partage d'hyperliens ;
- le partage d'émotions à travers des émoticônes ;
- la présence des « amis » dans une liste d'amis, dans des échanges, sous les différents *posts*, nommés « commentaires » et dans des interactions sous la forme d'émoticônes ou *likes* ;
- l'usage d'une langue propre à une « conversation écrite »¹¹¹² selon la définition de Marie Bernier.

Ce recours au réseau social est dans le prolongement du premier journal de personnage où il était proposé aux élèves d'écrire leur texte à la manière de Facebook : il s'appuie sur le même objectif, à savoir engager les élèves dans l'activité. Notre hypothèse didactique est alors double :

¹¹⁰⁶ *Ibid.*

¹¹⁰⁷ A l'heure de la rédaction de notre thèse, en 2020, le réseau social Facebook n'est plus le réseau social plébiscité par les lycéens ; Instagram, Snapchat et Tik-Tok lui sont préférés.

¹¹⁰⁸ Schaeffer, Jean-Michel, *op. cit.*, 2000.

¹¹⁰⁹ Wrona Adeline, *op. cit.*, 2012.

¹¹¹⁰ Anis, Jacques, *op. cit.*, 2002.

¹¹¹¹ Bernier, Marie, *op. cit.*, 2011.

¹¹¹² *Ibid.*

- l'écriture transmédiatique permet d'éviter, à la suite de la réflexion de Dominique Hölzle, un « effet d'intimidation »¹¹¹³ en réduisant, par l'écriture mimétique du média, les difficultés propres à la lecture d'une tragédie racinienne ;
- l'écriture transmédiatique peut permettre aux élèves d'actualiser l'œuvre littéraire en établissant des liens entre celle-ci et leur culture personnelle contemporaine, réduisant l'impression de dépaysement provoquée par la tragédie classique, à la suite des travaux de Frédérique Longuet¹¹¹⁴.

Au cours de cette étape, deux outils ont été utilisés selon les classes : le réseau social Facebook ou l'outil didactique Fakebook¹¹¹⁵. La principale différence entre les deux outils concerne la modalité de travail : sur le premier, plusieurs élèves peuvent écrire en même temps le même profil sur des ordinateurs différents tandis que, sur le second, un seul ordinateur peut être connecté à la fois sur le même profil.

L'écriture du profil est collaborative. Cependant une préparation individuelle a pu être réalisée, facultative dans le cadre de notre dispositif expérimental¹¹¹⁶, par les élèves en amont de la séance. Le document distribué est le suivant :

DM : préparation pour la création de la page FACEBOOK à faire de manière individuelle pour
mercredi 3 avril

PREPARATION DU MUR :

- Jour de la tragédie : Choisissez la scène que vous avez préférée. Relisez-la et réagissez en écrivant un commentaire à son sujet en quelques lignes (environ 5) de manière très précise en employant le « je ».
- Avant la tragédie : Retrouvez dans le texte de Racine une information sur votre passé et écrivez un commentaire à son sujet en quelques lignes (environ 5) de manière très précise en employant le « je ».

PREPARATION DU PORTRAIT

- Choisissez deux autres personnages de la pièce au choix et expliquez votre relation avec ce personnage en employant le « je ». Quels sont vos liens ? Quels sont vos sentiments envers ce personnage ? Justifiez votre lien en citant un vers qui le prouve au choix.
- Comment définiriez-vous votre personnage avant le jour tragique ? Choisissez trois adjectifs en le justifiant à chaque fois d'un vers au choix.
- Choisissez un morceau de musique, un groupe ou un album qui pourrait plaire à votre personnage s'il existait dans notre monde. Expliquez pourquoi vous faites ce choix avec vos propres mots.

¹¹¹³ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.

¹¹¹⁴ Longuet, Frédérique, *op. cit.*, 2018.

¹¹¹⁵ Fakebook : <https://www.classtools.net/FB/home-page>. Cet outil imite Facebook.

¹¹¹⁶ Ce document n'a été distribué que dans la classe 4, que nous présentons ensuite.

- Choisissez un article de journal que votre personnage aurait pu partager sur Facebook avant le jour tragique. Citez-le. Ecrivez ensuite le commentaire que votre personnage aurait pu faire sur cet article. Expliquez en quelques mots pourquoi vous pensez ce choix judicieux.
- Quelle image votre personnage pourrait-il mettre en couverture de son profil ? Proposez une image libre de droit et expliquez pourquoi elle vous semble correspondre à votre personnage.

BONUS : Réfléchissez à un autre point qui vous semble important pour créer un profil FACEBOOK vraisemblable (photo de profil ? photographies, autres...)

FIGURE 17 FICHE DE PREPARATION INDIVIDUELLE DISTRIBUEE EN CLASSE 4.

Ce document a une visée préparatoire pour l'écriture collaborative du profil fictif du personnage.

2.5. La finalisation du journal de personnage (étape 7)

L'étape 7 est spécifique à notre recherche et ne relève pas du dispositif didactique. Elle nous permet de prendre conscience de l'appropriation individuelle de l'élève, après des temps d'écriture collaborative (étapes 3 et 5). Ce travail est placé sciemment après l'étude de l'œuvre : en effet, ce n'est qu'au cours de l'étude que l'élève a accès à des connaissances et des savoirs, apportés par son enseignant, capables de modifier sa réception singulière de l'œuvre. Il s'agit également de mesurer non seulement l'influence des pairs mais aussi celle de l'enseignant dans la construction de la lecture de l'œuvre personnelle de chaque élève.

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- l'écrit personnel permet de témoigner d'une appropriation singulière de l'œuvre ;
- loin d'être enfermé par le journal collaboratif, le journal de personnage individuel en est, au contraire, enrichi ;
- la différenciation de la parole enseignante permet d'éviter de biaiser la réception de l'œuvre en l'uniformisant, comme Chloé Gabathuler le souligne dans une mise en garde¹¹¹⁷ ;
- une progression a eu lieu entre l'étape 1 et la dernière étape.

Cette étape est, nous le rappelons, une étape expérimentale : elle nous permet de vérifier nos hypothèses. Dans un cadre didactique, elle nous semble en effet peu souhaitable, pouvant provoquer un effet de lassitude pour les élèves qui réécriraient alors leur texte pour la troisième fois.

Bilan

Le dispositif dont nous nous proposons l'étude repose sur un principe de lecture identifiée avec l'association de chaque élève à un personnage de la tragédie. Cela lie le jeu et la lecture par le biais de l'immersion fictionnelle. Chaque étape est associée étroitement aux précédentes et aux suivantes dans

¹¹¹⁷ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016.

une logique progressive importante. L'enseignant insiste systématiquement sur ce point, dans un geste professionnel du tissage.

Lors de cette première phase de notre dispositif de lecture, les questions de l'engagement et de l'appropriation sont essentielles. Ainsi, nous supposons que nous pouvons engager les élèves à travers six points principaux :

- en éveillant un attrait pour l'œuvre littéraire par le biais du jeu et du recours aux réseaux sociaux appartenant à leur quotidien ;
- en développant la relation empathique entre les élèves et les personnages à la fois à travers l'identification ludique mais aussi à travers l'écriture de journaux de personnage ;
- en associant la lecture d'une tragédie classique à un plaisir du jeu, de l'être-ensemble ;
- en faisant des échanges entre pairs une dynamique essentielle de progression de la lecture et en envisageant la lecture comme une activité sociale ;
- en créant une appétence pour la lecture par une frustration et des « expériences du récit »¹¹¹⁸ ;
- en réduisant les écarts dépayants entre l'œuvre classique et la culture du lycéen par un usage des médias et un travail d'actualisation.

Cet engagement va de pair avec une appropriation de l'œuvre par chaque élève. Prolongeant la réflexion de Véronique Larrivé sur les journaux de personnage¹¹¹⁹, de Bénédicte Shawky-Milcent¹¹²⁰ et de Marion Sauvaire¹¹²¹, nous formulons ainsi les hypothèses suivantes :

- L'appropriation de l'œuvre peut se réaliser dans une dialectique entre le singulier et le collectif et n'est pas uniquement un acte individuel.
- Les appropriations individuelles portent des traces des échanges intersubjectifs.
- L'appropriation de l'œuvre peut être un objet d'enseignement. Le premier journal de personnage individuel est réécrit collaborativement puis l'écriture d'un profil du personnage vient le prolonger. On suppose alors que ces réécritures permettent un « épaissement »¹¹²² – selon le mot de Dominique Bucheton – non seulement du texte mais aussi de l'appropriation.

¹¹¹⁸ Lemarchand-Thieurmel, Stéphanie, *op. cit.*, 2013.

¹¹¹⁹ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

¹¹²⁰ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

¹¹²¹ Sauvaire, Marion, *op. cit.* 2013.

¹¹²² Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014.

- Enfin, nous faisons l’hypothèse que cet engagement et cette mise en place d’une appropriation peuvent faire émerger une relation esthétique, à la suite des travaux de Chloé Gabathuler¹¹²³, entre les élèves et une œuvre jugée auparavant trop distante.

II. Etude de l’œuvre : approche analytique et « lecture scénique »

La deuxième phase de notre dispositif prend place à la suite du dispositif de lecture identifiée et inaugure le « projet d’étude »¹¹²⁴. Celui-ci varie selon l’enseignant, la classe et la tragédie étudiée : toutefois, on retrouve à chaque fois l’approche analytique et un travail autour de la « lecture scénique ».

1. L’approche analytique

Au sein de cette approche, on trouve deux éléments essentiels pour développer une lecture littéraire définie par Jean-Louis Dufays¹¹²⁵ : les lectures analytiques d’une part et des études transversales de l’œuvre d’autre part. Cette phase a été pensée en une seule étape cependant elle comporte un certain nombre de séances, au choix de l’enseignant. Dans le cadre de notre dispositif expérimental, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur la mise en place de l’exercice institutionnel qu’est la lecture analytique.

Dans la mesure où la lecture d’une œuvre intégrale dans le cadre scolaire entre dans la formation de l’élève, il importe de prendre en compte ces apports. Nous rappelons ici les quatre domaines que Gérard Langlade distingue, déjà mentionnés : la familiarisation avec les livres et la littérature dans une expérience individuelle et subjective, les compétences générales et spécifiques, les savoirs, les méthodes et les outils nécessaires pour l’étude d’un texte et la connaissance de l’histoire littéraire¹¹²⁶.

L’approche analytique n’intervient que dans l’étape 6 de notre dispositif et est menée par l’enseignant, dans une posture à la fois d’accompagnement et de lâcher-prise, selon la terminologie de Dominique Bucheton et Yves Soulé¹¹²⁷, dans la poursuite du travail de contextualisation de l’œuvre. Lors de l’étude de l’extrait de la tragédie, il s’agit d’amener les élèves à :

- passer d’une lecture partielle centrée sur un personnage à une lecture globale en adoptant le point de vue du lecteur/ spectateur ;
- déployer le sens du texte ;
- à développer des compétences méthodologiques et des compétences analytiques.

¹¹²³ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016.

¹¹²⁴ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002.

¹¹²⁵ Dufays, Jean-Louis, *op. cit.*, 2002, pp. 5-6

¹¹²⁶ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.199.

¹¹²⁷ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009,

Le temps dédié à l'explication de texte est de trois heures, découpées ici en trois séances. L'explication de texte lors de l'étape 6 de notre dispositif se déroule en onze activités qui articulent l'empathie et l'analyse, des temps individuels, collaboratifs et collectifs, orchestrées par l'enseignant.

| Déroulé de la séance | Objectifs | Domaine | Activité des élèves | Modalité d'activité |
|-----------------------------------|---|-----------------------|--|--|
| SEANCE 1 | | | | |
| Activité 0 ¹¹²⁸ | Revivifier le souvenir de la lecture et situer l'extrait | EMPATHIE | Ecriture inventive d'un extrait de journal de personnage située juste avant la scène étudiée. | Travail individuel |
| Activité 1 | Revivifier le souvenir d'analyse (identification d'un monologue...) | ANALYSE | Observation du texte à étudier. | Travail collectif |
| Activité 2 | (Re)découverte du texte ¹¹²⁹ | | Ecoute du texte lu par l'enseignant. | |
| Activité 3 | Questionner le texte à travers le personnage | EMPATHIE + ANALYSE | Ecriture inventive d'un journal de personnage. « Si votre personnage est présent dans cette scène, écrivez un extrait de son journal de personnage où il la commente et exprime ses émotions. Si votre personnage est absent, imaginez qu'il la découvre par hasard : comment réagirait-il ? Ecrivez son journal de personnage. » | Activité individuelle |
| Activité 4 | Questionner les différentes appropriations et le texte et entrer dans l'analyse. | EMPATHIE + ANALYSE | Concert de lecture : les élèves volontaires lisent leur texte. Débat interprétatif à partir des différents écrits. | Activité collective |
| SEANCE 2 | | | | |
| Activité 5 | Raviver le souvenir du texte. | | Ecoute du texte lu par l'enseignant. | |
| Activité 6 | Développer une analyse précise d'un vers en mobilisant la lecture empathique et les | EMPATHIE + ANALYSE | Choix d'un vers de l'extrait au sein du « cercle de personnage » et préparation d'une justification du choix et d'une analyse. | Travail au sein des « cercles de personnage ». |

¹¹²⁸ Cette première activité a été ajoutée en classe 4 uniquement.

¹¹²⁹ Certains élèves peuvent ne pas avoir lu la scène qui sera étudiée si leur personnage n'y figure pas.

| | | | | |
|--------------------|--|--------------------|---|--|
| | connaissances analytiques. | | | |
| Activité 7 | Développer une analyse précise en progressant dans les analyses. | ANALYSE | Présentation par chaque « cercle de personnage » de son choix et de son analyse. Débat interprétatif à partir des différentes présentations. | Travail collectif. |
| Activité 8 | Développer une relation esthétique et s'approprier l'étude de la séance 2. | EMPATHIE + ANALYSE | Ecriture inventive d'un texte dans lequel chaque élève est invité à porter un jugement sur les personnages figurant dans la scène étudiée. | Travail individuel à la maison. |
| SEANCE 3 | | | | |
| Activité 9 | Raviver le souvenir du texte. | | Ecoute du texte lu par l'enseignant. | |
| Activité 10 | Raviver le souvenir de l'étude et prolonger l'analyse. | EMPATHIE + ANALYSE | Lecture des textes écrits lors de l'activité 8 par les élèves volontaires. Débat interprétatif. | Activité collective |
| Activité 11 | Etudier le texte selon l'objectif méthodologique visé par l'enseignant. | ANALYSE | <i>Selon la classe, l'enseignant et le texte étudié.</i> | <i>Selon la classe, l'enseignant et le texte étudié.</i> |

FIGURE 18 ORGANISATION D'UNE ETUDE DE TEXTE.

Nos hypothèses sont les suivantes :

- l'articulation de l'approche empathique et de l'approche analytique amène l'élève à porter un regard général sur l'extrait ;
- l'approche empathique initie une analyse du texte de la part des élèves, s'appuyant sur son immersion fictionnelle ;
- le choix d'un vers permet l'expression des subjectivités et l'émergence du sujet-lecteur ;
- l'alternance de temps individuels, en « cercles de personnage » et collectifs reproduit la dialectique du singulier et du pluriel à l'œuvre au cours de la première phase du dispositif ;
- les apports de l'enseignant nourrissent l'analyse des élèves tout en leur permettant de gagner en autonomie, aux moments jugés opportuns ;
- les débats exercent les compétences analytiques des élèves ;
- l'enseignant n'est plus dirigeant de l'explication de texte mais se fait animateur en permettant aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages.

Ce déroulement d'une explication de texte a été suivi dans les différentes classes de notre dispositif pour chaque lecture analytique. Dans le cadre de nos analyses, nous étudierons exclusivement la séance 2, celle où chaque « cercle de personnage » choisit un vers racinien afin d'observer comment l'approche empathique et l'approche analytique s'articulent.

2. La « lecture scénique »

Les dernières étapes de notre dispositif expérimental (8,9, 10) renvoient à un travail mené autour de la « lecture scénique ».

| | | | |
|--------------|----------|---|----------------------------------|
| ETUDE | ETAPE 8 | Réalisation d'une affiche et d'une note d'intention : les élèves se mettent dans la peau d'un metteur en scène. | Travail individuel / A la maison |
| | ETAPE 9 | Etude de mises en scène | Travail collectif / En classe |
| | ETAPE 10 | Réflexion autour d'une distribution pour un personnage au choix | Travail individuel / En classe. |

FIGURE 19 RAPPEL DES ETAPES DE L'ETUDE SCENIQUE.

Toutefois, si nous avons choisi de faire figurer les étapes 8 et 9 dans notre tableau, nous les avons exclus de nos analyses. En effet, ces deux étapes renvoient à des études plus classiques de la dimension théâtrale et, surtout, ne s'appuient pas sur le dispositif de lecture que nous avons mis en place. Or, l'objectif de notre étude est de questionner l'intérêt didactique d'une telle lecture. Au cours de l'étape 8, il était demandé aux élèves de se mettre dans la peau d'un metteur en scène, de réaliser l'affiche du spectacle imaginé et, ensuite, de la justifier dans une lettre ouverte. L'étape 9 correspond à un visionnage, suivi d'études, de mises en scène.

Notre dispositif envisage l'œuvre racinienne par le biais de la lecture. Cependant, la dimension dramaturgique ne peut bien évidemment pas être ignorée et la tragédie doit être aussi étudiée dans sa dimension théâtrale, comme nous l'avons vu précédemment à propos de la spécificité de la didactique du théâtre. Par son travail sur l'immersion fictionnelle et la lecture empathique, notre dispositif de lecture ancre les élèves dans une « lecture fictionnelle » selon la définition de Jean De Guardia et Marie Parmentier – définie comme « une représentation mentale d'une fiction »¹¹³⁰. A partir de l'étude menée par ces chercheurs, plusieurs étapes ont été envisagées. Notre objectif est de voir si, à partir de leur « lecture fictionnelle », les élèves peuvent développer une « lecture scénique » soit une « représentation au second degré »¹¹³¹. Au cours de l'étape 10, trois exercices portant sur la théâtralité de l'œuvre ont été donnés aux élèves :

- Vous êtes le metteur en scène d'*Iphigénie* de Racine. Expliquez en quelques lignes pourquoi vous avez choisi cette tragédie pour votre prochain spectacle.

¹¹³⁰ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009, p. 145.

¹¹³¹ *Ibid.*, p. 145.

- Dans le cadre de votre mise en scène d'*Iphigénie*, présentez ici en quelques lignes le décor que vous imaginez pour la représentation. Il ne vous suffit pas de dire, il faut aussi expliquer et justifier.
- Pour votre mise en scène d'*Iphigénie*, il vous faut réaliser la distribution (casting). Proposez un comédien pour le personnage que vous souhaitez et justifiez votre choix.

FIGURE 20 CONSIGNES DONNÉES POUR L'ÉTAPE 10 EN CLASSE 4.

Nous avons choisi de nous intéresser, dans nos analyses, uniquement à la troisième question : en effet, elle porte sur le personnage. L'objectif est de voir si l'élève arrive à développer une « lecture scénique », à partir de sa « lecture fictionnelle » et comment il puise, pour ce faire, dans son « magasin à accessoire »¹¹³².

3. La relation esthétique

Lors de l'étape 10, d'autres questions sont également posées aux élèves ; elles portent sur trois autres domaines :

- l'acquisition de connaissances et de compétences ;
- le déploiement d'une réflexion autour de l'œuvre ;
- la mise en place d'une relation esthétique.

Ces écrits ont été réalisés, à des fins de recherche, afin d'analyser l'influence de notre dispositif sur la réception de l'œuvre par les élèves. Cette étape a donc une vocation essentiellement expérimentale.

Après la lecture et l'étude de l'œuvre, plusieurs questions ont été posées aux élèves, de ce type :

- Aurais-tu agi comme X (Iphigénie par exemple) ?
- Quel est ton personnage préféré de la tragédie ?
- Que penses-tu du personnage qui t'a été attribué ?
- Que penses-tu de cet élément stylistique ? (Par exemple : le « Hélas » ultime par exemple d'Antiochus dans *Bérénice* en classe 1)

Notre objectif est de pouvoir, à partir de ces écrits, analyser les effets du dispositif et son influence sur l'appropriation de l'œuvre et la relation esthétique tissée entre celle-ci et l'élève. Un questionnaire anonyme a également été distribué aux élèves en fin d'année scolaire¹¹³³ afin d'avoir un retour sur la manière dont ils avaient vécu le dispositif. Les questions posées étaient les suivantes :

¹¹³² Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009, p.143.

¹¹³³ Le dispositif a été distribué en fin d'année scolaire afin de limiter l'effet-professeur. En effet, comme nous sommes à la fois enseignante et chercheuse, point sur lequel nous reviendrons, dans plusieurs classes expérimentées, nous souhaitons que les élèves s'expriment le plus sincèrement possible, sans avoir peur de conséquences sur la suite de l'année scolaire.

- En cette fin d'année scolaire, dis ce que tu as lu de la tragédie de Racine étudiée en cours d'année : Rien du tout / Seulement les scènes associées à mon personnage / l'intégralité de la tragédie.
- As-tu aimé être associé à un personnage ? Explique en quelques mots ton choix.
- As-tu l'impression d'avoir progressé dans le cours de français au cours du travail mené sur la tragédie de Racine ?
- As-tu aimé la tragédie de Racine ?
- Comment te rappelles-tu des cours autour de cette tragédie et des activités menées entre pairs ?

FIGURE 21 QUESTIONNAIRE DISTRIBUE EN FIN D'ANNEE SCOLAIRE AUX ELEVES.

Cette dernière phase nous semble importante pour plusieurs raisons ; elle permet ainsi :

- de mesurer l'influence du dispositif sur la relation esthétique de chaque élève à l'œuvre tragique ;
- d'observer la progression des élèves dans leur appropriation de l'œuvre et l'influence du collectif sur les singuliers ;
- de voir dans quelle mesure le dispositif de lecture peut être une approche pour penser une « lecture scénique » et développer une didactique du théâtre en cours à partir de la lecture.

Ces travaux entrent dans le cadre du dispositif expérimental afin de mesurer l'intérêt du dispositif de lecture proposé.

Conclusion

Notre dispositif expérimental repose ainsi sur un dispositif de lecture particulier, qui modifie le cheminement habituel de la lecture puisque chaque élève est associé à un seul personnage et ne lit d'abord que les scènes dans lesquelles le personnage apparaît. Il propose en conséquence une lecture collective de l'œuvre, dans une expérience sociale.

Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif de lecture permet à la fois d'engager les élèves, même ceux en grande difficulté, et de les amener à développer une appropriation singulière de l'œuvre. Notre postulat est que la lecture collective permet de faire émerger des lectures propres à chaque lecteur tout en leur permettant de développer des compétences que ce soit en analyse de texte ou en lecture dramaturgique. Nos analyses dérouleront trois axes : l'engagement dans la lecture, l'appropriation de l'œuvre et le développement de compétences au-delà de la lecture.

CHAPITRE IV : Données et contextes d'expérimentation

Le dispositif a été expérimenté dans plusieurs classes entre 2016 et 2019 autour de quatre tragédies de Racine : *Britannicus*, *Bérénice* et *Iphigénie* regroupant neuf classes différentes en lycée et *Andromaque* lue et étudiée dans une classe de collège. Seules quatre classes vont être étudiées dans nos analyses précisément : il s'agit de trois classes de seconde et d'une classe de première littéraire issues de deux lycées différents.

| | Niveau | Etablissement | Tragédie étudiée | Année scolaire | Enseignant | Nombre d'élèves |
|----------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------|----------------|--------------|-----------------|
| Classe 1 | Classe de seconde | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Britannicus</i> | 2016-2017 | Enseignant A | 34 élèves |
| Classe 2 | Classe de seconde | Lycée Louis Bascan, Rambouillet | <i>Britannicus</i> | 2017-2018 | Enseignant B | 32 élèves |
| Classe 3 | Classe de première littéraire | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Bérénice</i> | 2017-2018 | Enseignant A | 33 élèves |
| Classe 4 | Classe de seconde | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Iphigénie</i> | 2018-2019 | Enseignant A | 33 élèves |

FIGURE 22 PRESENTATION DES CLASSES ANALYSEES.

L'expérimentation a été également menée dans six autres classes mais pour différentes raisons mentionnées ci-dessous, celles-ci ne peuvent être étudiées dans notre recherche.

| | Niveau | Etablissement | Tragédie étudiée | Année scolaire | Enseignant | Raison de l'abandon dans nos analyses |
|----------|-------------------|--------------------------------|--------------------|----------------|--------------|---|
| Classe 5 | Classe de seconde | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Britannicus</i> | 2016-2017 | Enseignant C | Enseignant-stagiaire, le professeur a adapté le dispositif dans le cadre de son diplôme universitaire ¹¹³⁴ . |
| Classe 6 | Classe de seconde | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Britannicus</i> | 2016-2017 | Enseignant C | |

¹¹³⁴ Le projet a donné lieu à deux écrits, sous notre houlette :

Carabédia, Anaïs, Rolland, Elodie, *Ecrire pour lire. Un blog de journaux extimes comme étude ludique de Britannicus de Racine*, Mémoire, 2017.

Carabédia, Anaïs, Rolland, Elodie (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « *Britannicus* au lycée : Des journaux intimes en ligne », *Le Café Pédagogique*, 2017 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/06/26062017Article636340558327600819.aspx>].

Les modifications apportées au dispositif sont les suivantes :

- Les élèves n'ont pas rédigé collaborativement des journaux de personnage mais ont publié un blog coopératif où chacun a publié un ou plusieurs billets (*Britannicus Blog*, <https://britannicusblog.wordpress.com/>);
- Les élèves n'ont pas construit des profils de personnage mais ont écrit sur ce blog et ont utilisé Twitter.

Nous avons choisi de ne pas inscrire cette classe dans nos analyses car il était difficile de l'inclure car les différences empêchaient toute analyse comparative.

| | | | | | | |
|-----------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------|----------------|--|
| Classe 7 | Classe de seconde | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Britannicus</i> | 2016-2017 | Enseignant D | Données perdues suite à un souci informatique ¹¹³⁵ et données non collectées ¹¹³⁶ |
| Classe 8 | Classe de seconde | Lycée Charlie Chaplin, Décines | <i>Britannicus</i> | 2016-2017 | Enseignant E | Le dispositif n'a pas été mené à son terme en raison d'un arrêt longue maladie de l'enseignant ¹¹³⁷ . |
| Classe 9 | Classe de première technologique | Lycée Jacques Brel, Vénissieux | <i>Phèdre</i> | 2018-2019 | Enseignement F | Dispositif abandonné en cours pour cause de grèves et manifestations lycéennes (blocus de l'établissement) ¹¹³⁸ |
| Classe 10 | Classe de quatrième | Collège de la Vanoise, Modane | <i>Andromaque</i> | 2018-2019 | Enseignement G | Le dispositif a été expérimenté ; nous le conservons pour réfléchir à une ouverture sur le dispositif au collège |

FIGURE 23 PRESENTATION DES CLASSES AYANT EXPERIMENTE LE DISPOSITIF HORS ANALYSE

Pour toutes ces raisons, notre étude se restreindra à quatre classes suivies par deux enseignants seulement – l'enseignant A (nous-même) et l'enseignant B. Il s'agira de questionner l'effet professeur, au terme de nos analyses. Néanmoins, nous garderons en mémoire les retours des enseignants C, D, E, F et G.

I. Les contextes d'expérimentation

Dans un premier temps, afin de cerner les contextes d'expérimentation plus précis des quatre classes au cœur de nos analyses, nous étudierons tout d'abord les établissements, puis les profils des classes. Enfin nous présenterons les enseignants.

¹¹³⁵ Toutes les données recueillies par l'enseignement (enregistrements des séances et copies des travaux des élèves) ont été perdues suite à une suppression inopinée des fichiers avant leur envoi.

¹¹³⁶ L'enseignant ne souhaitait ni filmer ni enregistrer les élèves.

¹¹³⁷ Le dispositif a été expérimenté jusqu'à l'étape 4 uniquement.

¹¹³⁸ Suite au blocage du lycée qui a duré plusieurs semaines (Voir l'article suivant : «Lycées: de graves violences à Lyon, Villeurbanne et dans l'est lyonnais », article du Progrès du 5 décembre 2019 : <https://www.leprogres.fr/rhone-69/2018/12/05/lyceens-en-greve-de-nouveaux-rassemblements-dans-le-departement-ce-mercredi>), l'enseignant a choisi à la reprise des cours de ne pas poursuivre la séquence amorcée.

1. Les établissements

1.1. Le lycée Charlie Chaplin (Décines)

Le lycée polyvalent Charlie Chaplin est un lycée public de l'Académie de Lyon, situé à l'Est de Lyon, à Décines. Cet établissement accueille environ 1800 élèves toutes formations confondues (10 au total¹¹³⁹), proposant à la fois un lycée professionnel, technologique et général dont environ 1560 élèves en lycée général et technologique répartis ainsi¹¹⁴⁰ :

| Elèves en seconde | Elèves en série S (1 ^{ère} et terminale) | Elèves en séries ES (1 ^{ère} et terminale) | Elèves en série L (1 ^{ère} et terminale) | Elèves en séries technologiques (1 ^{ère} et terminale) |
|-------------------|---|---|---|---|
| 528 | 371 | 212 | 65 | 383 |

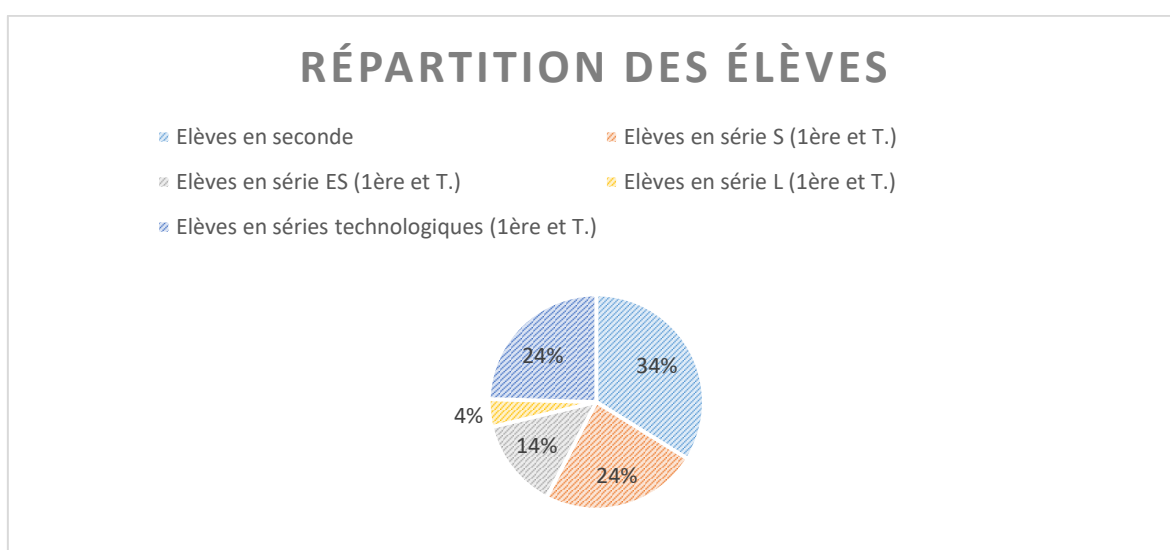


FIGURE 24 REPARTITION DES ELEVES AU LYCEE CHARLIE CHAPLIN EN 2020.

On constate ainsi que le lycée Charlie Chaplin est peu littéraire mais plutôt scientifique et technologique.

Le recrutement du lycée est large. En effet, y sont scolarisés des élèves issus de milieux résidentiels ruraux et d'autres issus de la banlieue lyonnaise ce qui confère au lycée une certaine mixité sociale, relative cependant puisque les élèves du lycée professionnel ne sont pas sur le même site que ceux du lycée général et technologique. Le projet d'établissement 2015/2019 pointe quatre principales difficultés :

¹¹³⁹ ONISEP, Lycée Chaplin, 2020. [Récupéré sur le site : <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Lycees/Lycees/Auvergne-Rhone-Alpes/Rhone/Lycees-polyvalent-Charlie-Chaplin>]

¹¹⁴⁰ Selon les chiffres de *L'étudiant*, 2020. [Récupéré sur le site : <https://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-des-lycees/lycee-polyvalent-chaplin-becquerel-7853.html>]

- Un lycée de secteur qui n'est pas encore assez attractif pour certains secteurs géographiques de recrutement¹¹⁴¹
- Un lycée sur deux sites distants qui ne permet pas une mixité des publics accueillis
- Un taux d'absence des élèves qui tend à se résorber mais qui reste élevé
- Un manque d'ambition scolaire post bac.¹¹⁴²

A partir du site du ministère de l'Éducation Nationale, le profil de l'établissement peut se résumer dans le tableau suivant. Celui-ci note le taux d'accès aux différentes classes, le taux de réussite au bac et le taux de mention – nous avons précisé celui de la filière littéraire puisqu'une classe de notre dispositif (la classe 3) est la seule classe littéraire de l'établissement au cours de l'année scolaire 2017-2018. Entre parenthèses figure aussi le taux attendu par souci de comparaison.

| | Taux d'accès | | | Taux de réussite au bac | | Taux de mention au bac | |
|------------------------|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|
| | à la se- conde | à la pre- mière | à la termi- nale | toutes séries confondues | série litté- raire | toutes sé- ries con- fondues | série lit- téraire |
| Année 2016- 2017 | 77% (81%) | DNC | DNC | 80% (89%) | DNC | DNC | DNC |
| Année 2017- 2018 | 71% (79%) | 86% (91%) | 88% (94%) | 81% (90%) | 71% (93%) | 36% (44%) | 25% (51%) |
| Année 2018- 2019 | 80% (83%) | 88% (91%) | 91% (94%) | 83% (91%) | 94% (95%) | 33% (46%) | 44% (54%) |

FIGURE 25 PROFIL DE L'ÉTABLISSEMENT A PARTIR DES INDICATEURS DE REUSSITE DU LYCEE CHAPLIN DE 2016 A 2019.

Le lycée général et technologique Charlie Chaplin est systématiquement en-dessous des taux attendus ces trois dernières années scolaires. Il est, selon le classement 2020 des établissements, le 1681^{ème} au niveau national, 77^{ème} dans son académie et 44^{ème} dans son département¹¹⁴³ ; les élèves y sont souvent faibles et absentéistes.

1.2. Le lycée Louis Bascan (Rambouillet)

Le lycée polyvalent Louis Bascan est un lycée public de l'Académie de Versailles, à Rambouillet, en banlieue parisienne. Cet établissement accueille environ 2300 élèves toutes formations confondues (22 au total¹¹⁴⁴) – dont 1950 élèves sur le lycée général et technologique –, proposant à la fois un lycée professionnel, technologique et général répartis ainsi¹¹⁴⁵ :

¹¹⁴¹ Le lycée Chaplin manque d'attractivité pour les secteurs géographiques résidentiels à l'entour.

¹¹⁴² Lycée Chaplin, Projet d'établissement [Récupéré sur le site : http://www.lyceecharliechaplin.com/projet_etab/Projet_etab.pdf]

¹¹⁴³ Le Figaro, « Classement des lycées », 2020. [Récupéré sur le site : <https://classement-lycees.etudiant.lefigaro.fr/academie-lyon/rhone/decines-charpieu-cedex/lycee-charlie-chaplin-general-et-techno/>]

¹¹⁴⁴ ONISEP, Lycée Chaplin, 2020. [Récupéré sur le site <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Lycee/Lycees/Ile-de-France/Yvelines/Lycee-Louis-Bascan>]

¹¹⁴⁵ Selon les chiffres de *L'étudiant*, 2020. [Récupéré sur le site : <https://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-des-lycees/lycee-polyvalent-louis-bascan-9468.html>]

| Elèves en seconde | Elèves en série S (1 ^{ère} et terminale) | Elèves en séries ES (1 ^{ère} et terminale) | Elèves en série L (1 ^{ère} et terminale) | Elèves en séries technologiques (1 ^{ère} et terminale) |
|-------------------|---|---|---|---|
| 646 | 397 | 301 | 241 | 167 |

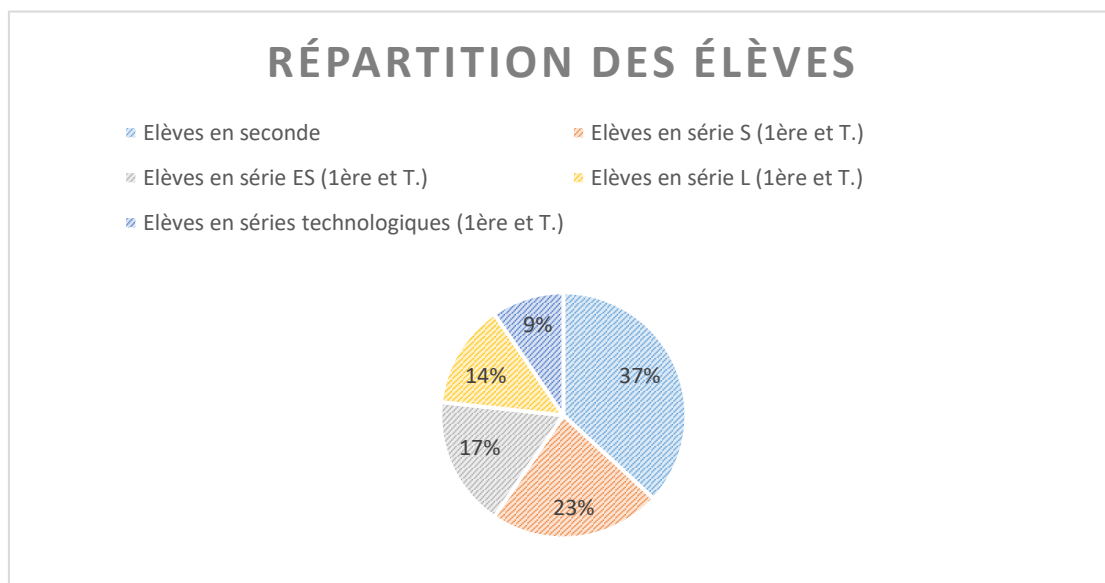


FIGURE 26 REPARTITION DES ELEVES AU LYCEE LOUIS BASCAN.

Il s'agit d'un lycée essentiellement général qui compte un pourcentage assez important d'élèves en filière littéraire. Le recrutement du lycée est large et offre une certaine mixité sociale. Le projet d'établissement 2019-2020 souligne que le Lycée Louis Bascan bénéficie, sur son secteur, d'une bonne image sur le plan de la communication, contrairement au lycée Charlie Chaplin. Les difficultés mentionnées sont les suivantes :

- de nombreux abandons ou réorientations dans les trois filières pour des raisons diverses ;
- la mauvaise image des filières professionnelles et technologiques ;
- un manque d'ambition des élèves pour le post-bac¹¹⁴⁶.

De même que pour le lycée Charlie Chaplin, à partir des données fournies sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, nous avons pu établir le profil de l'établissement que nous avons synthétisé dans le tableau suivant :

¹¹⁴⁶ Projet d'établissement 2019/2020, document envoyé par Dominique Pinchera, proviseur du lycée Louis Bascan (mai 2020).

| | Taux d'accès | | | Taux de réussite au bac | | Taux de mention au bac | |
|------------------------|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|
| | à la se- conde | à la pre- mière | à la termi- nale | toutes séries confondues | série litté- raire | toutes sé- ries con- fondues | série lit- téraire |
| Année 2016- 2017 | 85% (82%) | DNC | DNC | DNC | 89% (95%) | DNC | DNC |
| Année 2017- 2018 | 87% (81%) | 92% (92%) | 95% (96%) | 91% (94%) | 89% (92%) | 47% (55%) | 42% (49%) |
| Année 2018- 2019 | 87% (85%) | 92% (93%) | 94% (96%) | 92% (95%) | 94% (95%) | 51% (56%) | 40% (57%) |

FIGURE 27 PROFIL DE L'ÉTABLISSEMENT A PARTIR DES INDICATEURS DE REUSSITE DU LYCEE BASCAN DE 2016 A 2019.

Le lycée général et technologique Louis Bascan se positionne dans les taux attendus chaque année, quant aux différents critères de réussite, ou légèrement en-dessous. Selon le classement 2020 des établissements, il est le 869^{ème} au niveau national, 61^{ème} dans son académie et 24^{ème} dans son département¹¹⁴⁷.

*

* *

Les deux établissements sont tous les deux de très grands lycées. Cependant le lycée Louis Bascan obtient de meilleurs résultats que le lycée Charlie Chaplin, proposant une filière littéraire plus attractive.

2. Les profils de classe

2.1. La classe 1

La classe 1 est une classe de seconde composée de 34 élèves (19 garçons et 15 filles) qui a eu sur l'année scolaire en français une moyenne de 11,6. Aucun élève ne suit un enseignement facultatif. Il y a une grande hétérogénéité dans la classe : la moitié des élèves est en classe européenne anglais tandis que l'autre moitié est d'un niveau plus faible – seules deux élèves iront, l'année suivante, en première littéraire, Perle et Solène. Au cours de l'année scolaire, aucun incident scolaire n'a eu lieu dans cette classe.

L'étude de *Britannicus* a été menée en février ; au début de l'année scolaire cette classe a participé au Goncourt des Lycéens dans le cadre des cours de français.

¹¹⁴⁷ Le Figaro, « Classement des lycées », 2020. [Récupéré sur le site : <https://classement-lycees.etudiant.lefigaro.fr/academie-versailles/yvelines/rambouillet/lycee-louis-bascan-general-et-techno/>]

L'attribution des personnages a été réalisée par l'enseignant à la suite d'un test de personnalité distribué aux élèves – qui a été réalisé par une classe de seconde avec l'enseignant A au cours de l'année scolaire 2015-2016¹¹⁴⁸.

| Personnages | Elèves | Caractéristiques du groupe |
|--------------------|---|---|
| Junie | Simon, Elise, Solène, Carla, Jessica, Dana | 6 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |
| Britannicus | Jessim, Alexis, Baptiste, Alexandra, Kilian | 5 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |
| Néron | Alex, Marie, Lucie, Kevin | 4 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |
| Narcisse | Ruben, Alexis, Perle, Manuel, Roman | 5 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |
| Agrippine | Stella, Kezban, Eddy, Remi, Selma | 5 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène. |
| Burrhus | Jed, Florian, Vincent, Baptiste | 4 élèves / groupe de garçons / groupe hétérogène |
| Albine | Sevan, Arnaud, Dorsaf, Mica, Dimitri | 5 élèves / groupe mixte / groupe d'un faible niveau scolaire. |

FIGURE 28 ATTRIBUTION DES PERSONNAGES DE *BRITANNICUS* EN CLASSE 1.

2.2. La classe 2

La classe 2 est une classe de seconde composée de 37 élèves (11 garçons et 26 filles) qui a obtenu sur l'année scolaire en français une moyenne de 10,5. Quinze élèves de la classe suivent l'option théâtre avec l'enseignant B – la grande majorité de la classe (25 élèves) ira en première littéraire. Au cours de l'année, aucun incident scolaire n'a eu lieu dans cette classe. Néanmoins, d'après l'enseignant de français, il s'agit d'une classe qui a posé des problèmes de gestion.

L'étude de *Britannicus* a été menée en novembre et décembre ; la même année, cette tragédie est également au programme du théâtre, enseignement de spécialité des Terminales et au cœur du spectacle monté par tous les élèves de l'option théâtre (secondes, premières et terminales) avec l'enseignant B. Ce travail de mise en scène a été réalisé après l'étude de la tragédie en classe à partir du mois de décembre.

L'attribution des personnages a été réalisée, selon le même test de personnalité que celui distribué aux élèves de la classe 1¹¹⁴⁹. Les groupes n'ont toutefois pas été rééquilibrés ensuite par l'enseignant.

¹¹⁴⁸ Le test de personnalité se trouve au lien suivant : <http://www.lyceecharliechaplin.com/images/stories/britannicus/essai2.html>. Il a été réalisé par une classe de seconde du lycée Charlie Chaplin au cours de l'année scolaire 2014/2015.

¹¹⁴⁹ *Ibid.*

| Personnages | Elèves | Caractéristiques du groupe |
|--------------------|---|--|
| Junie | Matthias, Lison, Liza, Alice, Leandre | 5 élèves / groupe mixte / groupe d'un faible niveau scolaire |
| Britannicus | Manon, Corentin, Marianne, Enzo | 4 élèves / groupe mixte / groupe d'un faible niveau scolaire |
| Néron | Océane, Marina, Jeanne, Anna | 4 élèves / groupe de filles / groupe hétérogène |
| Narcisse | Luna, Claire, Killian, Garance | 4 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |
| Agrippine | Céleste, Alexandra, Sarah, Solène | 4 élèves / groupe de filles / groupe hétérogène |
| Burrhus | Oscar, Sarah, Jeevya, Marin, Sophie, Camille, Amandine, Sacha | 8 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |
| Albine | Maëlle, Oriane, Nina, Elodie, Katerina, Arthur, Pierre, Matthias` | 8 élèves / groupe mixte / groupe hétérogène |

FIGURE 29 ATTRIBUTION DES PERSONNAGES DE *BRITANNICUS* EN CLASSE 2

2.3. La classe 3

La classe 3 est une classe de première littéraire composée de 33 élèves (7 garçons et 26 filles) d'un bon niveau scolaire (moyenne de 12,1 en cours de français). En juin 2019, 94% des élèves de cette seule classe de terminale littéraire du lycée Charlie Chaplin a eu son baccalauréat et 44% a obtenu une mention. Plusieurs incidents très violents et graves ont opposé trois élèves de la classe¹¹⁵⁰ ; l'exclusion définitive d'une élève à la suite d'un conseil de discipline en avril a mis fin à ces tensions. Plusieurs élèves suivent, cette année-là, les enseignements facultatifs Théâtre et Cinéma & Audiovisuel (11 élèves).

L'étude de *Bérénice* a eu lieu en février. En début d'année scolaire, les élèves ont écrit une nouvelle collaborative (sur Framapad) *Les bottes jaunes* qui a gagné le troisième prix national à un concours organisé par les éditions du Livre de poche¹¹⁵¹.

Plusieurs élèves de cette classe ont participé à une expérimentation du dispositif au cours de leur année de seconde. Perle, Solène et Elise étaient en classe 1 avec l'enseignant A ; Julien, Silvia et Jade étaient en classe 5 et Louisa, Juliette, Roxanne, Elise, Noamane et Fatma en classe 6 avec l'enseignant C. Ainsi, onze élèves de la classe (soit 33%) ont déjà exercé la lecture identifiée.

Dans cette classe, l'attribution a été décidée par l'enseignant qui a, au mieux, préservé les affinités propices au travail en groupe ; ce choix a été influencé par les nombreux incidents évoqués plus haut puisque trois élèves ne devaient pas se retrouver réunies.

¹¹⁵⁰ Il y a eu plusieurs bagarres entre trois filles et l'une des trois a été menacée de mort avec agressions violentes. Il ne s'agit pas de conflit avec l'équipe scolaire ou l'institution.

¹¹⁵¹ On peut lire la nouvelle au lien suivant : http://www.lyceecharliechaplin.com/images/stories/les_bottes_jaunes_2018/Les_bottes_jaunes.pdf

| Personnages | Elèves | Caractéristiques du groupe |
|--------------------|---|---|
| Antiochus 1 | Victoria, Morgan, Fatma, Jade, Cathy | 5 élèves / groupe mixte / niveau moyen |
| Antiochus 2 | Florent, Ylan, Hakan, Roxanne, Melissa | 5 élèves / groupe mixte / niveau hétérogène |
| Titus 1 | Noamane, Neïla, Julien, Anaïs, Elise, Kenny | 6 élèves / groupe mixte / niveau hétérogène |
| Titus 2 | Carla, Eva, Amandine, Lauryn, Sarina, Floriane | 6 élèves / groupe de filles / niveau hétérogène |
| Bérénice 1 | Louisa, Perle, Siouar, Elise, Solène | 5 élèves / groupe de filles / niveau hétérogène |
| Bérénice 2 | Amel, Juliette, Silvia, Ombeline, Bayenne, Lisa | 6 élèves / groupe de filles / niveau hétérogène |

FIGURE 30 ATTRIBUTION DES PERSONNAGES DE *BERENICE* EN CLASSE 3.

2.4. La classe 4

La classe 4 est une classe de seconde composée de 33 élèves (16 garçons et 17 filles) dont la moyenne générale sur l'année scolaire est de 10,3 en français¹¹⁵². Les élèves ne sont inscrits à aucun enseignement facultatif et ne font pas partie d'un groupe européen. Plusieurs incidents ont lieu au cours de l'année scolaire menant à plusieurs exclusions provisoires d'une dizaine d'élèves de la classe et à l'exclusion définitive d'un élève – arrivé suite à un conseil de discipline au cours du premier trimestre – en juin¹¹⁵³. Aucun élève de cette classe n'a choisi la filière littéraire en fin d'année scolaire.

L'étude d'*Iphigénie* a eu lieu en février. L'attribution a été décidée par l'enseignant selon les niveaux des élèves et les affinités afin de préserver autant que possible l'ambiance la plus propice aux apprentissages.

| Personnages | Elèves | Caractéristiques du groupe |
|---------------------|--|---|
| Agamemnon | Mehdi, Ruben, Pablo, Madiane, Matthis | 5 élèves / groupe de garçons/ niveau hétérogène |
| Achille | Lorenzo, Ziane, Dorian, Anthony, Nathan | 5 élèves / groupe de garçons / niveau faible |
| Arcas | Leni, Chakib | 2 élèves / un niveau faible |
| Clytemnestre | Erine, Pauline, Annabelle, Sarah-Sofia, Alicia | 5 élèves / groupe de filles / niveau hétérogène |
| Doris | Férielle, Lina, Gabrielle | 3 élèves/ groupe de filles / niveau hétérogène |
| Eriphile | Mélessandre, Eponine, Romane, Alexandra | 4 élèves / groupe de filles/ niveau hétérogène |
| Iphigénie | Yasmine, Inès, Saadia, Nalca, Anissa | 5 élèves / groupe de filles / niveau faible |
| Ulysse | Ridwane, Corentin, Loïc, Yanis | 4 élèves / groupe de garçons/ niveau faible |

FIGURE 31 ATTRIBUTION DES PERSONNAGES D'*IPHIGENIE* EN CLASSE 4.

¹¹⁵² Les moyennes de cette classe montrent un profil globalement moyen, voire faible dans toutes les matières (à l'exception de l'EPS) – données issues du conseil de classe du troisième trimestre.

| | An-glais | EMC | SVT | Physique/Chimie | Français | Histoire-Géographie | Espagnol | Mathématiques | EPS |
|----------|----------|-------|------|-----------------|----------|---------------------|----------|---------------|-------|
| Classe 4 | 10,51 | 11,48 | 9,51 | 12,43 | 10,34 | 10,02 | 11,75 | 10,49 | 13,14 |

¹¹⁵³ Il y a eu plusieurs agressions verbales, des comportements dangereux en classes et des vols nombreux.

*

* *

Les quatre classes de notre dispositif ont donc des profils variés.

- La classe 3 est la meilleure classe en français de notre expérimentation et est habituée au travail collaboratif ; elle compte essentiellement de bons élèves et de bons lecteurs. Nous l'identifions comme un profil A.
- La classe 1 est une classe mixte regroupant de bons élèves et bons lecteurs et des élèves / lecteurs en difficultés ; c'est une classe également habituée au travail collaboratif, expérimenté lors du Goncourt des Lycéens : nous l'identifions comme profil B.
- Les classes 2 et 4 sont des classes au niveau faible et il peut être difficile de mettre les élèves au travail. Même si la classe 2 est plus littéraire – avec une moitié de la classe en option théâtre – que la classe 4, elles se composent toutes deux essentiellement d'élèves et de lecteurs en difficulté. Nous les réunissons dans un profil C.

L'identification de ces trois profils nous sera utile pour vérifier dans quelle mesure le dispositif peut s'adapter selon les classes.

| | Profil A Bons lecteurs, bon niveau scolaire. | Profil B Mixité entre bons lecteurs et lecteurs en difficulté/ Niveau scolaire moyen | Profil C Lecteurs en difficulté et non-lecteurs/ Niveau scolaire faible |
|-----------------|---|---|--|
| Classe 1 | | X | |
| Classe 2 | | | X |
| Classe 3 | X | | |
| Classe 4 | | | X |

FIGURE 32 PROFILS DES QUATRE CLASSES ANALYSEES.

3. Les enseignants

3.1. L'enseignant A

L'enseignante A est nous-même. Nous avons commencé à enseigner en septembre 2011 comme enseignant-stagiaire agrégée, affectée au lycée Charlie Chaplin à Décines en septembre 2012. Puis, nous sommes devenue formatrice dans le cadre de stages appartenant au Programme Académique de Formation à partir de 2014 et formatrice en temps partagé à l'Espé / Inspé de Lyon depuis septembre 2017.

Ainsi, nous revendiquons un statut de praticien-chercheur, selon la définition de Catherine De Lavergne¹¹⁵⁴, ayant une double identité « sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre »¹¹⁵⁵, étant à la fois un « praticien qui cherche et un chercheur qui pratique »¹¹⁵⁶.

Notre posture de « praticien-chercheur » est à la fois impliquée et plurielle ce qui a conduit Jean-Louis Le Grand¹¹⁵⁷ à construire la notion d'« implexité », contraction de « implication » et « complexité ». Ainsi, nous sommes triplement impliquée dans ces travaux, à la fois, « comme [actrice] de terrain, comme [citoyenne sociale] et comme [chercheure] »¹¹⁵⁸, faisant appel à notre subjectivité tout en la questionnant. Certains ajustements de nos expérimentations, sur lesquels nous reviendrons le cas échéant, témoignent de cette posture complexe.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené notre audit de subjectivité afin, à la suite de Rachel Bélisle¹¹⁵⁹ de comprendre en quoi celle-ci a pu intervenir dans notre processus de recherche. Cependant, à la suite de Frédéric Deschenaux¹¹⁶⁰, nous estimons que cet audit relève de l'intime et n'a pas sa place dans notre écrit de recherche. Néanmoins, nous assumons l'implexité qui est la nôtre et nous avons adopté la posture d'« oscillation pendulaire » identifiée par Ruth Canter Kohn¹¹⁶¹, qui correspond aux différents temps de la recherche. Nous avons d'ailleurs conscience d'être dans une situation limite extrême, selon la formule de Catherine De Lavergne¹¹⁶², puisque l'objet de notre étude porte sur une recherche dans laquelle nous sommes impliquée nous-même. Toutefois, nous rejetons toute forme de prétention ou de narcissisme dans notre démarche. Afin de ne pas être enfermée dans une étude pouvant sembler autocentrée, nous avons inclus dans nos analyses un autre enseignant dans un souci de complémentarité entre les données issues de la pratique d'un chercheur-praticien d'une part et celles d'un autre enseignant non chercheur d'autre part.

¹¹⁵⁴ De Lavergne, Catherine, « La posture de praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », Actes du colloque *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, *Recherches qualitatives*, 2007, pp. 27_43, [Récupéré sur le site : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf]

¹¹⁵⁵ *Ibid.*

¹¹⁵⁶ *Ibid.*

¹¹⁵⁷ Le Grand, Jean-Louis, « Iplexité: implication et complexité », Paris: Université Paris 8, 2000. Cité par De Lavergne, Catherine, *op. cit.*, 2007.

¹¹⁵⁸ Lavergne, Catherine, *op. cit.*, 2007.

¹¹⁵⁹ Bélisle, Rachel, « Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires », *Recherches qualitatives*, 22, pp. 55-71.

¹¹⁶⁰ Deschenaux, Frédéric, *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*, doctorat, Université de Sherbrooke, 2003.

¹¹⁶¹ Kohn, Ruth Canter, « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » dans Mackiewicz, Marie-Pierre (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris: L'Harmattan, 2001, pp.15-38.

¹¹⁶² Lavergne, Catherine, *op. cit.*, 2007.

3.2. L'enseignant B

L'enseignant B a commencé à enseigner comme enseignant-stagiaire certifié en septembre 2008 et est affecté au lycée Louis Bascan à Rambouillet en septembre 2009 où il est demeuré pendant onze années scolaires. Il obtient l'agrégation en 2013. Metteur en scène, il s'occupe de l'option théâtre de l'établissement ; il est auteur de ressources théâtrales pour le réseau Canopé et membre du jury de CAPES Lettres Modernes pour l'option théâtre depuis 2019. Aujourd'hui, il enseigne les lettres et le théâtre en classes préparatoires au lycée Frédéric Mistral en Avignon.

*

* *

Les deux enseignants du dispositif ont développé une réflexion didactique sur l'enseignement et les gestes professionnels dans le cadre de leurs métiers. Il sera intéressant de questionner l'influence de ces deux enseignants pour penser une reproductibilité du dispositif et de comparer attentivement les données issues de la pratique du patricien-chercheur que nous sommes et d'un enseignant non chercheur.

Bilan

Notre étude porte ainsi sur quatre classes de niveau différent (trois classes de seconde et une classe de première littéraire) de profils différents (profil A, profil B et profil C), sur deux pratiques enseignantes (l'un patricien-chercheur, l'autre non chercheur), dans deux établissements distincts au profil différent (un lycée faible au profil technologique avec un public pouvant être difficile et un lycée plus littéraire et artistique avec l'enseignement de l'option théâtre). La mixité des classes étudiées nous permet d'établir différentes comparaisons et d'observer les modulations du dispositif et ses différents impacts.

II. Données et méthodologie d'analyse

Dans les quatre classes de notre expérimentation, nous avons pu récupérer des données à chaque étape du dispositif, que nous avons référencées dans le tableau suivant:

| | | | Classes | | | | |
|------------------------------|----------|--|--|-------------------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 ¹¹⁶³ | 3 | 4 | |
| LA LECTURE IDENTIFIEE | ETAPE 1 | Lecture identifiée de la tragédie étudiée et rédaction d'un journal de personnage. | X | | | X | |
| | ETAPE 2 | Echanges en « cercles de personnage » autour des émotions du personnage au cours de la tragédie. | X | X | X | X | |
| | ETAPE 3 | Rédaction d'un journal de personnage collaboratif au sein des « cercles de personnage ». | X | | X | X | |
| | ETAPE 4 | Séance collective : présentation des différents personnages par les « cercles de personnage ». | X | X | X | X | |
| | ETAPE 5 | Rédaction d'un profil de personnage collaboratif ¹¹⁶⁴ | X | | | X | |
| ETUDE DE L'ŒUVRE | ETAPE 6 | Etudes menées en classe par les enseignants | Enregistrement des séances ¹¹⁶⁵ | | | X | X |
| | | Programmation de l'enseignant | X | X | X | X | |
| | | Trace écrite enseignante au tableau | | | | X | |
| APRES | ETAPE 7 | Ecriture d'un journal de personnage | X | | | X | |
| | ETAPE 8 | Réalisation d'une affiche et d'une note d'intention : les élèves se mettent dans la peau d'un metteur en scène ¹¹⁶⁶ . | X | X | | X | |
| | ETAPE 9 | Etayage de l'enseignant sur la dramaturgie (cahier de texte des enseignants) | X | X | X | X | |
| | ETAPE 10 | Ecrits dans l'après-coup de la lecture et de l'étude | X | X | X | X | |

FIGURE 33 RECAPITULATIF DES DONNEES DISPONIBLES DANS LES QUATRE CLASSES DE L'EXPERIMENTATION

Les données sont diverses :

- des écrits individuels sur papier (étapes 1, 7, 8, 10) ;
- des écrits collaboratifs numériques sur Framapad (étape 3) ;
- des écrits collaboratifs sur Facebook ou Fakebook (étape 5) ;
- des enregistrements oraux, que nous avons retranscrits, des étapes 2, 4 et 6¹¹⁶⁷ ;
- des documents professionnels des enseignants A et B.

¹¹⁶³ En classe 2, les données concernant l'écriture des journaux de personnage n'ont malheureusement pas été récupérées.

¹¹⁶⁴ Cette séance n'a pas eu lieu en classe 3.

¹¹⁶⁵ En classe 1 et 2, les séances d'étude de l'œuvre n'ont pas été enregistrées.

¹¹⁶⁶ En classe 3, l'étape 8 n'a pas été appliquée par l'enseignant qui a manqué de temps dans sa progression annuelle.

¹¹⁶⁷ En classes 1 et 2, nous n'avons su identifier les prénoms des élèves lors des enregistrements pour deux raisons diverses : pour la classe 1, la retranscription des oraux a été réalisée tardivement et il nous était impossible de reconnaître systématiquement toutes les voix ; pour la classe 2, nous ne connaissons pas les élèves.

Nous disposons également de données dans la classe 10 (enregistrements des présentations des différents « cercles de personnage » lors de la séance 4), des travaux réalisés en classes 5 et 6 ainsi que des témoignages des enseignants C, D, E, F et G.

Face à une telle diversité, il nous faut à présent préciser nos méthodologies d'analyse.

1. Les enregistrements

Tous les enregistrements oraux ont été transcrits par nous-même. Nous avons systématiquement identifié, lorsque cela nous était possible, les élèves qui s'exprimaient¹¹⁶⁸. Nous avons choisi de ne pas modifier leurs prénoms, considérant leur anonymat tout de même préservé dans notre travail. Lors des échanges au cours de la séance collective (étape 4), nous avons mis entre parenthèses le personnage attribué de l'élève à côté de son prénom, lorsque nous le pouvions.

Nous disposons d'une cinquantaine d'heures d'échanges menés en « cercles de personnage » lors de l'étape 2¹¹⁶⁹, de quatre heures d'échanges menés lors de l'étape 4 et d'une dizaine d'heures d'enregistrements de cours liés à l'étape 6 dans les classes 3 et 4.

1.1. Analyse sémiolinguistique

Dans un premier temps, dans une démarche sémiolinguistique, nous avons relevé dans les échanges entre pairs (étape 2) ce qui renvoie à l'idiolecte lycéen et à un langage décontracté afin d'observer si les « cercles de personnages » se constituent bien comme des « communautés complices et joueuses »¹¹⁷⁰. Ainsi, nous avons dénombré les expressions « en gros » et les adresses entre pairs.

Il s'agira également d'observer l'influence de l'effacement de l'enseignant lors de l'étape 2. De plus, puisque, dans le *Léviathan*, Thomas Hobbes écrit que « le désir de connaître le pourquoi et le comment est appelé curiosité »¹¹⁷¹, nous avons choisi d'observer les occurrences des interrogatifs « pourquoi » et « comment » dans les échanges. Nous supposons, en effet, que cette étude linguistique permet d'observer la curiosité éventuelle des élèves envers l'œuvre littéraire lors de la séance de découverte de la tragédie (étape 4).

¹¹⁶⁸ Ce travail n'a pu être possible dans les classes 1 et 2. Nous renvoyons à la note précédente.

¹¹⁶⁹ Il y a eu quelques ratés : des élèves ont oublié de lancer l'enregistrement des échanges de l'étape 2 sur leurs téléphones portables. Mais ils sont rares et concernent les « cercles de personnage » Agrippine, Britannicus et Narcisse en classe 1, Titus 1 en classe 3 et Doris et Arcas en classe 4.

¹¹⁷⁰ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹¹⁷¹ Hobbes, Thomas, *Léviathan*, 1651.

Ensuite, nous avons fait l'hypothèse que les rires sont des indicateurs importants d'un plaisir éprouvé et partagé dans une certaine complicité. En effet, Henri Bergson¹¹⁷² considère qu'il a une fonction sociale fondamentale qui est, selon Jacques Le Goff, un véritable « instrument de cohésion »¹¹⁷³. Cependant, il peut prendre plusieurs formes ; ainsi l'historien, dans son article intitulé « Enquête sur le rire »¹¹⁷⁴, évoque deux rires distincts dans l'histoire : le positif qui est « expression de joie licite, plus ou moins éclatante »¹¹⁷⁵ et son pendant négatif, le « méchant » qui « rit de » ou « rit contre ». Dans le cadre de notre étude des rires en classe, nous en avons distingué trois, l'un négatif et deux autres positifs, mais n'ayant pas la même motivation :

- Le rire négatif, dans une salle de classe, est celui qui naît d'une conversation hors-sujet, d'un plaisir à tourner en dérision l'activité et à la transformer. Ce rire, déconnecté du monde scolaire, peut être considéré comme l'écho d'un temps d'échec du dispositif puisque l'œuvre littéraire n'est pas évoquée. Il est, selon nous, révélateur d'une difficulté à s'engager dans l'activité et dans la lecture, voire d'un abandon. Indirectement, les élèves rient « contre l'activité » en digressant et en ignorant l'œuvre racinienne.
- Le rire peut naître des relations sociales : il est alors l'indicateur d'un groupe soudé autour d'une tâche. Il peut aussi se faire nerveux et n'est pas lié à des digressions mais aux échanges autour de l'œuvre dans une dimension intersubjective. Ce rire est pour nous l'indicateur principal d'une « communauté complice et joueuse »¹¹⁷⁶ : il est le signe d'un plaisir partagé du collectif.
- Le rire peut enfin naître d'une émotion de lecture partagée au sein du groupe. Ce rire n'est pas lié à un comique – ce qui paraîtrait saugrenu avec les tragédies raciniennes – mais à une émotion forte qui peut aussi relever de la gêne. Ce rire est pour nous l'indicateur principal d'une implication dans la lecture des élèves et relève des émotions lectorales.

1.2. Analyse ludologique

Notre dispositif didactique s'inspire du jeu de rôle, jeu oral proche de l'improvisation théâtrale, comme le souligne Daniel Mackay qui le considère comme un nouvel art performatif¹¹⁷⁷. Nous avons vu que lors d'une partie de jeu de rôle, selon Olivier Caïra, chaque joueur incarne un personnage en s'appuyant sur le *background*, la fiche technique du personnage, et en développant un *roleplaying*¹¹⁷⁸, soit

¹¹⁷² Bergson, Henri, *Le Rire : essai sur la signification du comique*, Paris : Félix Alcan, 1900.

¹¹⁷³ Le Goff Jacques, « Une enquête sur le rire », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 52^e année, N. 3, 1997, p.452.

¹¹⁷⁴ *Ibid.*, pp. 449-455.

¹¹⁷⁵ *Ibid.*, p.452.

¹¹⁷⁶ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹¹⁷⁷ Mackay, Daniel, *op. cit.*, 2001.

¹¹⁷⁸ Caïra, Olivier, *op.cit*, 2007, p. 63.

une interprétation du personnage. Afin d'observer si un jeu de rôle se met en place lors des étapes 2 et 4, nous avons élaboré une grille d'analyse nous appuyant sur les caractéristiques linguistiques suivantes :

- l'emploi du « je » du personnage qui témoigne d'une substitution d'identité ;
- l'emploi de comparaisons opérées par les élèves entre les personnages et eux, dans un processus d'identification ;
- la présence d'un jeu de rôle psychologique de l'ordre d'une mise en situation (les élèves se projettent dans le personnage pour mieux en comprendre les intentions et pensées).
- la présence d'un jeu où les élèves refont les scènes (l'invention d'une suite ou des reformulations ou une mise en situation) développant alors un *roleplaying*¹¹⁷⁹, une interprétation improvisée du personnage.

1.3. Modalités des échanges : travail coopératif ou collaboratif

Lors des échanges entre pairs, nous souhaitons observer comment les élèves avancent dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre : notre hypothèse est qu'ils élaborent alors une lecture collective.

Pour vérifier cela, nous avons étudié, dans leurs interactions, si les activités se sont faites d'une manière coopérative ou collaborative. Nous avons emprunté les définitions proposées par Henri France et Karin Lundgren-Cayrol¹¹⁸⁰, que nous souhaitons rappeler ici : dans la démarche coopérative, « chaque apprenant, en s'appuyant sur le groupe ou son équipe, participe à la réalisation de la tâche collective en se chargeant d'une sous-tâche et en utilisant les ressources appropriées » tandis que dans la démarche collaborative, « l'apprenant utilise l'ensemble des ressources, dont le groupe, pour réaliser la tâche individuellement »¹¹⁸¹.

Ainsi, nous avons observé comme les élèves interagissaient entre eux pour résoudre une tâche, issue d'un problème de compréhension ou d'interprétation, face au texte et comment les rôles sont répartis.

1.4. Analyse du *verbatim* enseignant

La parole enseignante nous paraît aussi un outil important pour analyser non seulement sa posture professionnelle, selon les travaux de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé¹¹⁸² et l'étude menée par

¹¹⁷⁹ *Ibid.*, p.63.

¹¹⁸⁰ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *op. cit.*, 2005, p.29.

¹¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 32-33.

¹¹⁸² Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

Jean-Charles Chabanne, Monique Desault, Catherine Dupuy et Christine Aigoïn¹¹⁸³. Nous empruntons également les outils d'analyse proposés par Eric Roditi à propos des réactions enseignantes face à des « incidents didactiques »¹¹⁸⁴ définis comme des actes de parole d'élèves qui interpellent l'enseignant. Il est alors dans le geste professionnel de l'étayage et peut, principalement, corriger l'élève, le guider ou le relancer.

Nos analyses portent sur trois axes :

- la place du *verbatim* enseignant par rapport à la parole des élèves afin de mesurer s'il est plutôt dans une posture de lâcher-prise ou dans une posture de contrôle ou dans une posture d'accompagnement ;
- les gestes professionnels déployés dans ce *verbatim* afin d'observer s'il s'agit de gestes renvoyant à l'atmosphère, au pilotage, à l'étayage ou du tissage ;
- les modalités de l'étayage du professeur : correction, guidage ou relance. Nous considérons d'ailleurs que, lorsque l'enseignant guide ou relance les élèves principalement, il est dans une posture d'accompagnement.

Nous avons également observé si l'enseignant était le seul destinataire de la parole des élèves, caractéristique observée par François Le Goff¹¹⁸⁵. Nous souhaitons voir, en effet, si la parole des élèves circule d'une manière autonome entre pairs. Pour cela, nous avons étudié le nombre de prises de parole des élèves entre chaque intervention de l'enseignant. Ainsi avons-nous distingué quatre catégories pour penser la place de l'enseignant dans les échanges. Nous avons considéré qu'il était très présent lorsque l'on ne compte qu'une seule ou deux interaction(s) d'élèves entre deux de ses interventions, qu'il était moyennement présent entre trois et six interactions d'élèves, qu'il était effacé entre sept et dix interactions d'élèves. Enfin, nous avons considéré qu'il était absent et que le débat se déroulait en autonomie entre pairs au-delà de dix interactions d'élèves. Le tableau ci-dessous nous a permis d'étudier cette autonomie, dans une approche quantitative.

| | Enseignant très présent | Enseignant moyennement présent | Enseignant effacé | Enseignant comme absent/ en retrait |
|---|-------------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Nombre de prises de parole des élèves entre chaque prise de parole de l'enseignant | 1-2 | 3-6 | 7-10 | + 10 |

¹¹⁸³ Chabanne, Jean-Charles *et alii.*, *op. cit.*, 2008.

¹¹⁸⁴ Roditi, Éric, *op. cit.*, 2014.

¹¹⁸⁵ Le Goff, François, « La description des discours dans une séance de lecture analytique : une clé de compréhension de ce qui se joue dans la classe ? », colloque international de Toulouse *Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ?*, tenu du 28 au 30 mars.

FIGURE 34 GRILLE D'ANALYSE DE L'AUTONOMIE DE LA PAROLE DES ELEVES.

1.5. Les séances de cours (étape 6)

1.5.1. Cahier de texte et traces du tableau

Faute d'avoir pu être présente aux heures de cours et n'ayant pas tous les enregistrements de l'étape 6, nous avons analysé avec précision les cahiers de textes des enseignants et des photographies, prises par eux-mêmes, de leurs tableaux, au fur et à mesure des séances à l'aune de leurs compte-rendu réalisés à l'oral ou à l'écrit. Néanmoins, nos données étaient insuffisantes pour les inclure dans nos analyses.

1.5.2. L'approche analytique des élèves

Afin d'étudier en quoi l'approche empathique et l'approche analytique peuvent s'articuler, nous avons analysé les retranscriptions orales des deuxièmes séances des différentes études de texte. Pour cela, nous avons identifié pour chaque « cercle de personnage » le vers choisi. Nous avons alors observé si la justification du choix s'appuyait sur le personnage ou sur le texte.

Puis, afin d'étudier l'articulation entre l'approche empathique et l'approche analytique, nous avons étudié les influences empathiques, en comparant les justifications et les vers choisis aux journaux de personnage, rédigés par les élèves lors de la séance 1. Nous avons relevé tous les éléments qui renvoient à une analyse textuelle dans les présentations des élèves.

1.5.3. Les témoignages

Les témoignages enseignants ont été recueillis de manière orale ou écrite en deux temps : juste après la fin de la séquence enseignante sur la tragédie et plus tard, en 2020, questionnant ainsi le souvenir, avec une certaine distance temporelle. Ces données seront convoquées dans notre bilan et prolongements.

2. Les écrits des élèves

Nous avons un grand nombre de productions puisque nous avons quatre-centre trente-sept productions d'élèves¹¹⁸⁶. Elles témoignent d'une grande diversité des activités d'écriture (journaux de personnage individuels, journaux de personnages collaboratifs, réalisation d'affiche et notes d'intentions,

¹¹⁸⁶ Nos analyses portent ainsi sur soixante-huit journaux de personnage individuels, sept journaux de personnage collaboratifs et sept profils sur Facebook en classe 1, soixante-six journaux de personnage individuels et six journaux de personnage collaboratifs en classe 3, soixante-six journaux de personnage individuels, huit journaux collaboratifs et huit profils sur Fakebook en classe 4. En classe 2, nous ne disposons que sept journaux de personnage collaboratifs. De plus, nous avons trente-quatre affiches réalisées en classe 1, trente-sept affiches et notes d'intention en classe 2 et trente-trois affiches et notes d'intention en classe 4. Enfin, dans l'après-coup de la lecture, nous disposons de trente-sept écrit en classe 2, trente-trois écrits en classe 3 et vingt en classe 4 (de nombreux élèves étaient absents le jour de l'écrit).

écrits après la lecture). Aussi, nous avons choisi pour nos analyses quelques cas, appliquant plusieurs méthodologies selon nos questions.

2.1. Les journaux de personnage

2.1.1. L'appropriation¹¹⁸⁷

Considérant le journal de personnage comme un écrit d'appropriation, à la suite des travaux de Véronique Larrivé¹¹⁸⁸ et de Bénédicte Shawky-Milcent¹¹⁸⁹, nous souhaitons observer dans quelle mesure les différents écrits, individuels et collaboratifs, en témoignent. Afin d'étudier l'appropriation du texte racinien, nous avons distingué deux objets particuliers :

- l'appropriation fictionnelle qui renvoie à la fable de la tragédie – les élèves ont retenu la fiction, la transformant souvent dans leurs propres mots la tragédie racinienne ;
- l'appropriation stylistique – les élèves se sont emparés des mots de Racine.

2.1.1.1. L'appropriation à l'œuvre

Afin de mesurer l'appropriation à l'œuvre, nous nous sommes appuyée particulièrement sur les gestes appropriatifs définis par Bénédicte Shawky-Milcent correspondants aux actions suivantes : prélever, reformuler, se raconter, réécriture et analyser¹¹⁹⁰. Nous avons choisi d'écarter particulièrement le geste de l'analyse qui ne rentre pas dans le cadre d'une appropriation créative.

Cependant, il nous a semblé important, pour gagner en finesse dans la mesure de l'appropriation des élèves et sa progression, de détailler le geste appropriatif de la reformulation en ajoutant une distinction : aussi nous avons identifié la reformulation paraphrastique et la reformulation synthétique. La reformulation paraphrastique est la traduction d'un vers ou d'une brève suite de vers. Il n'y a pas de recul sur la scène entière. Elle est une bribe de scène retenue par les élèves. Elle nous semble ainsi se rapprocher du prélèvement dans la mesure où elle est reformulation d'un vers prélevé. La reformulation synthétique consiste, quant à elle, en un résumé d'une scène dans sa globalité.

De même, nous avons choisi de compléter l'analyse du prélèvement en observant l'influence inconsciente de la langue racinienne sur les écritures des élèves. Pour cela, nous avons opéré une étude comparative lexicale des trois tragédies raciniennes étudiées – *Britannicus*, *Bérénice* et *Iphigénie* – avec les journaux de personnage collaboratifs, grâce à l'outil numérique « Countwordsfree »¹¹⁹¹. Ainsi, nous

¹¹⁸⁷ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

¹¹⁸⁸ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

¹¹⁸⁹ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

¹¹⁹⁰ *Ibid.*, p.97.

¹¹⁹¹ <https://countwordsfree.com/#>

Nous avons choisi de ne pas nous appuyer sur l'ouvrage de Charles Bernet pour nous concentrer, non pas sur le lexique racinien dans sa globalité, mais sur chaque tragédie lue indépendamment par les élèves.
Bernet, Charles, *Le Vocabulaire des tragédies de Racine*, Genève-Paris : Champion, 1983.

avons identifié pour chacune des trois tragédies les vingt plus grandes occurrences lexicales après avoir choisi d'écartier les articles, déterminants, les prénoms des personnages et les verbes de notre étude.

| <i>Britannicus</i> | <i>Bérénice</i> | <i>Iphigénie</i> |
|--------------------|-----------------|------------------|
| Madame | Seigneur | Fille |
| Seigneur | Cœur | Dieux |
| Yeux | Rome | Père |
| Cœur | Yeux | Seigneur |
| Rome | Madame | Madame |
| Toujours | Pleurs | Sang |
| César | Reine | Yeux |
| Cour | Amour | Ciel |
| Amour | Moment | Amour |
| Fils | Ciel | Cœur |
| Empire | Hélas | Gloire |
| Mère | Prince | Grecs |
| Temps | Gloire | Mère |
| Voir | Jour | Autel |
| Ciel | Empire | Pleurs |
| Gloire | Toujours | Epoux |
| Empereur | Voir | Bras |
| Soins | Univers | Camp |
| Dieux | Cour | Sort |
| Discours | Douleur | Hymen |

FIGURE 35 LES VINGT OCCURRENCES PRINCIPALES DANS LES TROIS TRAGÉDIES ÉTUDIÉES DE RACINE.

Ces outils nous permettent d'étudier comment les élèves se sont approprié le vers racinien, en questionnant ainsi l'appropriation inconsciente stylistique, l'appropriation consciente stylistique (par le prélèvement) et l'appropriation de la fiction par la reformulation (paraphrastique et synthétique). Ils nous seront utiles également pour observer s'il y a eu un épaissement des appropriations au fur et à mesure des réécritures.

2.1.1.2. La diversité des appropriations

Dans sa typologie, Bénédicte Shawky-Milcent distingue plusieurs sortes d'écritures appropriatives créatives, que nous avons présentées précédemment. Nous souhaitons en retenir deux ici¹¹⁹² : l'appropriation créative éclair d'une part et l'appropriation créative vampirique. Rappelons leurs définitions rapidement. La première correspond à « des élèves qui ont saisi un aspect essentiel de l'œuvre et qui en ont une vision d'ensemble très synthétique et condensée »¹¹⁹³ : il s'agit des textes qui se cristallisent autour d'un motif ou de moments clefs. La seconde renvoie aux textes qui ont absorbé le texte-source : selon la chercheuse, il s'agit d'une différence de « fini entre les deux catégories d'écrits »¹¹⁹⁴.

¹¹⁹² Nous écartons l'écriture créative partagée qui est tournée vers un lecteur. L'écriture d'un journal de personne ne permettait pas l'émergence de ce type d'écrit.

¹¹⁹³ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, p.152.

¹¹⁹⁴ *Ibid.*, p.152.

Cependant, il nous a semblé nécessaire d'identifier de nouvelles catégories d'analyses pour mesurer la progression appropriative au fur et à mesure des étapes du dispositif. Aussi, aux deux catégories envisagées par Bénédicte Shawky-Milcent, nous en avons ajouté deux qui les précèdent : l'appropriation créative délirante et l'appropriation créative initiée.

Dans l'appropriation créative délirante, les élèves se sont emparé de la fiction pour la détourner, la rejouer, la recomposer, envisageant le texte comme « objet qui se prête à toutes les déconstructions-reconstructions, à la manière précisément d'un *ready-made* »¹¹⁹⁵ selon Wladimir Krysinski, reprenant la formule du sculpteur Duchamp. L'appropriation stylistique est alors involontaire.

L'appropriation créative est initiée lorsqu'il y a une rencontre avec l'œuvre mais que le texte-source n'est pas encore absorbé ; il est repris et suivi de très près en dehors de toute considération pour l'écriture racinienne. On retrouve alors une appropriation lexicale discrète mais pas de prélèvement ou de reformulation paraphrastique. Dans cette situation, nous considérons que l'appropriation est insatisfaisante.

Nous considérons que, pour qu'il y ait une appropriation créative éclair, il est nécessaire de combiner plusieurs gestes appropriatifs et de témoigner à la fois d'une appropriation fictionnelle par une cristallisation autour de moments clefs et une appropriation stylistique volontaire par des emprunts à Racine.

| | Appropriation fictionnelle | Appropriation stylistique |
|--|---|--------------------------------------|
| Appropriation créative délirante | Fiction absorbée et détournée dans un « délire interprétatif » | Appropriation lexicale involontaire. |
| Appropriation créative initiée | Les scènes se juxtaposent sans choix particulier OU la tragédie est survolée OU Cristallisation | Appropriation lexicale involontaire. |
| Appropriation créative éclair | Focalisation sur un aspect essentiel de l'œuvre. Cristallisation autour d'un motif ou de moments clefs. | Emprunts à Racine |
| Appropriation créative vampirique | Fiction absorbée : le texte-source se lit en palimpseste | Exercice du pastiche |

FIGURE 36 CATEGORISATION DES APPROPRIATIONS CREATIVES.

Cette grille d'analyse nous semble un outil intéressant pour observer l'appropriation à l'œuvre dans l'écriture et son épaissement au fur et à mesure des réécritures.

2.1.1.3. L'influence entre les écrits individuels et les écrits collaboratifs

Afin d'observer l'influence entre les journaux de personnage collaboratifs (étapes 3 et 5) et les journaux de personnage singuliers (étapes 1 et 7), nous nous sommes appuyée sur les travaux de Marion Sauvaire¹¹⁹⁶. A sa suite, nous avons identifié dans les travaux des élèves des hypothèses interprétatives

¹¹⁹⁵ Wladimir Krysinski, *op. cit.*, 2000, p. 109.

¹¹⁹⁶ Sauvaire, Marion, *op. cit.* 2013.

et repéré les gestes de la sélection, de l'ajout, de la suppression et de l'oubli. Cette méthodologie sera également appliquée pour analyser l'influence entre les échanges oraux (étapes 2, 4 et 6) et les écrits des élèves qu'ils soient singuliers ou collaboratifs.

2.2. L'écriture collaborative numérique

2.2.1. L'auteur collectif sur Framapad

L'écriture collaborative est menée sur Framapad dont nous avons exposé les intérêts didactiques ; ils sont aussi nos points d'analyse.

Ainsi, notre attention s'est-elle portée sur les échanges spontanés dans le *chat* : il s'agit, dans une approche linguistique, d'observer comment les élèves s'approprient cet espace d'échange pour développer une « prise de recul et la réflexivité des utilisateurs »¹¹⁹⁷ selon Thibaud Hulin et mettre en place une « identité collective » selon la formule de Dominique Bucheton¹¹⁹⁸. Pour étudier celle-ci, nous avons emprunté à Jean-Marc Quaranta¹¹⁹⁹ sa définition de « l'auteur collectif » et ses différentes fonctions : fonction unificatrice, fonction élective et fonction esthétique.

Sur Framapad, chaque ordinateur connecté est associé à une couleur ce qui permet d'observer les implications des élèves¹²⁰⁰. De plus, la fonctionnalité « historique » donne à voir la genèse du texte. Aussi, nous avons recouru à cet outil pour analyser le travail mené par les élèves au sein de l'écriture.

2.2.2. L'écriture numérique sur les réseaux

2.2.2.1. La composition d'un profil

Nous souhaitons analyser comment les élèves ont imité des profils du réseau social sur Facebook ; en effet nous avons fait l'hypothèse que cet art du faussaire peut engager les élèves.

Aussi, nous nous sommes appuyée sur les analyses du réseau social de Maria Leone¹²⁰¹ et d'Adeline Wrona¹²⁰². Ces chercheuses identifient plusieurs éléments comme composants d'un profil, comme nous l'avons vu. A partir de leurs travaux, nous avons dressé la grille d'analyse suivante.

| | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------|--|
| Photographie de profil | Photographie de couverture | Invention d'autres amis | « Likes » | Ecriture de commentaires sous les posts |
|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------|--|

FIGURE 37 OUTILS D'ANALYSE POUR ETUDIER LA MIMESIS A L'ŒUVRE LORS DE L'ETAPE 5.

¹¹⁹⁷ Hulin, Thibaud, *op. cit.*, 2013.

¹¹⁹⁸ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.258.

¹¹⁹⁹ Quaranta, Jean-Marc, *op. cit.* 2014.

¹²⁰⁰ En raison de problèmes techniques dans les établissements, une couleur ne correspond pas toujours à un seul élève mais peut correspondre à un binôme connecté sur le même ordinateur.

¹²⁰¹ Leone, Maria, « Rousseau : Jean-Jacques inventeur du tweet ? », *op. cit.*, 2017.

¹²⁰² Wrona Adeline, *op. cit.*, 2012.

Les élèves ont travaillé sur Facebook et sur Fakebook et ils ont été encouragés à reprendre les différentes caractéristiques. Parmi celles-ci, seule la présence du « groupe d'amis » a été mise en place par l'enseignant, aussi elle apparaît dans tous les profils : c'est pourquoi nous avons observé les profils qui ont inventé d'autres amis que les personnages associés à d'autres groupes. L'observation des « likes » est également biaisée : en effet, dans la classe 1, les élèves ont écrit sur le réseau social directement et les différents profils étaient connectés permettant à chacun d'aller interagir, « liker » et commenter les *posts* écrits par les pairs sur les autres profils, ce à quoi ils ont été invités par l'enseignant. L'outil didactique Fakebook ne permet pas la connexion des différents profils entre eux : cependant les élèves peuvent imiter le principe du « like » et inventer des commentaires d'autres personnages dans leur démarche d'écriture

Aussi, pour chaque profil créé dans les classes 1 et 4¹²⁰³, nous avons observé la présence ou l'absence de ces différents éléments. Nous supposons en effet que, plus les élèves reprennent des composants d'un profil du réseau social, plus ils sont dans une mimésis approfondie.

2.2.2.2. L'appropriation de la « conversation écrite »¹²⁰⁴ du réseau social

Nous faisons l'hypothèse que, si les élèves s'engagent dans l'écriture d'un faux profil de personnage, sur les réseaux sociaux, c'est entre autres parce qu'ils connaissent l'outil et en reprennent les codes dans un contexte scolaire. Afin d'étudier cela, nous avons emprunté à Marie Bernier son étude de la « conversation écrite »¹²⁰⁵ et de ses caractéristiques pour construire notre grille d'analyse :

| | | | | | |
|----------------|--------------------|---|---------------------------------|---|-----------------------------------|
| ORALITE | ABREVIATION | ICONICITE (émoticônes et smiley) | NEOGRAPHIE (Hashtag) | NEOGRAPHIE expres- sive¹²⁰⁶ | NEOGRAPHIE (Majuscule) |
|----------------|--------------------|---|---------------------------------|---|-----------------------------------|

FIGURE 38 OUTILS D'ANALYSE POUR ETUDIER LA "CONVERSATION ECRITE" LORS DE L'ETAPE 5.

A partir de celle-ci, nous souhaitons voir si les élèves ont recouru à leur usage extra-scolaire de l'outil pour écrire un faux profil dans le cadre scolaire et se sont engagés, par cet outil, dans l'activité.

2.2.2.3. Le partage d'hyperliens

Dans la classe 4 uniquement, les élèves ont été invités, par les consignes, à partager des hyperliens associant la tragédie à leur quotidien, développant ainsi une actualisation. Nous avons étudié ces « correspondance[s] entre le monde du texte et [leur] monde intérieur »¹²⁰⁷, selon la formule de Bénédicte

¹²⁰³ La séance n'a pas été menée en classe 3 ; nous ne disposons pas des données de la classe 3.

¹²⁰⁴ Bernier, Marie, *op. cit.*, 2011.

¹²⁰⁵ *Ibid.*

¹²⁰⁶ Nous avons décidé de retenir les emplois isolés de ponctuation ou les doubléments, voire accumulations de ponctuation.

¹²⁰⁷ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016, p.97.

Shawky-Milcent afin de voir dans quelle mesure la tragédie racinienne est associée à leur culture personnelle et contemporaine et ainsi dans quelle mesure les élèves se révèlent alors. Nous voyons en effet dans ces partages le geste appropriatif « se raconter »¹²⁰⁸.

Pour cela, nous avons étudié ces hyperliens à travers les quatre axes ci-dessous :

- Genre culturel convoqué : musique, cinéma, littérature, presse et actualités, art ;
- Année de l'œuvre ;
- Goût des élèves ;
- Lien avec la tragédie.

2.2.2.4. Le *storytelling*¹²⁰⁹

Comme le constate Alexandra Saemmer¹²¹⁰, le réseau social Facebook repose sur un *storytelling*. Cela signifie que sa narration s'appuie sur une chronologie inversée : la première publication que le lecteur découvre est la plus récente et c'est en *scrollant*¹²¹¹ que l'on peut lire les publications plus anciennes. Or, si l'écriture sur Facebook repose sur une technique narrative précise respectant une chronologie actantielle, ce n'est pas le cas de la tragédie racinienne qui condense la chronologie de la fable dans celle de la tragédie, contrainte par l'unité de temps.

Nous faisons l'hypothèse que si les élèves s'engagent dans la lecture de la tragédie, ils se limiteront au temps de la tragédie tandis que si les élèves s'engagent dans la fiction, ils déploieront le temps de la fable. En effet, les premiers respecteront la chronologie de l'œuvre dramaturgique ; les autres se concentreront sur la fiction et auront tendance à ignorer l'unité de temps.

Aussi, pour chaque profil rédigé lors de l'étape 5, nous avons décompté les différents *posts* en observant leur chronologie :

| Nombre de <i>posts</i> renvoyant à l'avant (AVANT LE DEBUT DE LA PIECE) | Nombre de <i>posts</i> renvoyant au JOUR TRAGIQUE | Nombre de <i>posts</i> renvoyant à l'après (APRES LA TRAGEDIE) |
|---|---|--|
|---|---|--|

FIGURE 39 OUTILS D'ANALYSE DU *STORYTELLING* DEPLOYE LORS DE L'ETAPE 5.

2.3. La relation esthétique

Pour mesurer si une relation esthétique s'est mise en place, nous nous situons à la suite des travaux de Chloé Gabathuler¹²¹², puisque nous lui empruntons ses outils d'analyse. Ainsi, nous nous appuyons

¹²⁰⁸ *Ibid.*

¹²⁰⁹ Le « *storytelling* » est une technique de communication narrative.

¹²¹⁰ Saemmer, Alexandra, *op. cit.*, 2019.

¹²¹¹ Le verbe « *scroller* » appartient à l'idiolecte numérique et signifie « faire défiler un contenu sur un écran d'ordinateur ».

¹²¹² Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016.

sur son outil d'analyse « jugements » considérant que ces trois catégories rendent compte d'une relation esthétique au texte.

| Catégories | Sous-catégories | Descriptions |
|------------|--------------------------|--|
| Ethique | Morale | Rapport à des normes extérieures |
| | Personne | Comportement et actions |
| Esthétique | Intrigue | Construction de l'intrigue, clarté/complication |
| | Scénographie énonciative | Degré d'implication du locuteur |
| | Personnage | Construction discursive, inscription dans l'énonciation, dans l'intrigue, etc. |
| | Auteur | Intention, légitimation, etc. |
| | Genre | Rapport au canon littéraire |
| | Intertexte | Rapport à d'autres textes littéraires, comparaison |
| | Polysémie | Plusieurs pistes interprétatives |
| | Style | Travail sur la forme, la langue, le lexique |
| Emotion | Signifiant | Compréhension |
| | Affectation | Effet psychologique |
| | Imagination | Effet psychologique |
| | Identification | Réaction transférentielle |
| | Happage | Effet psychologique |
| | Surprise | Effet psychologique |
| Intérêt | Effet psychologique | |

FIGURE 40 GRILLE D'ANALYSE "JUGEMENTS" DE CHLOE GABATHULER¹²¹³.

2.3.1. Le jugement esthétique

Dans le cadre de notre étude expérimental, nous avons décidé d'analyser plus particulièrement comment les élèves développent une relation esthétique de l'ordre du style en les amenant à questionner le choix de Racine de terminer la tragédie *Bérénice* par « Hélas ».

Nous avons choisi d'étudier dans quelle mesure le jugement se formait dans les interactions sociales. Chloé Gabathuler a distingué deux opérations constitutives de la forme discursive de l'argumentation : la justification et la négociation. Elle explique tout d'abord que « la justification peut être comprise comme la description du fondement causal de l'appréciation »¹²¹⁴ ou comme l'explicitation d'un juge-

¹²¹³ *Ibid.*, p.229.

¹²¹⁴ *Ibid.*, p.121.

ment. Les justifications peuvent être discutées amenant alors le locuteur à se distancier de son appréciation « afin de prendre en compte la perspective des autres »¹²¹⁵. Cela s'observe dans les articulations des arguments des interlocuteurs déployant une « coopérative dialogale et argumentative » selon Caroline Golder¹²¹⁶. Parfois, ils ne prennent pas du tout en compte les autres jugements : « nous sommes plutôt en face de monologues dont l'objectif est simplement 'de dire', d'explicitier son appréciation »¹²¹⁷.

Afin d'étudier les effets de ces négociations sur les pensées singulières, nous avons articulé la recherche de Chloé Gabathuler à celle de Marion Sauvaire¹²¹⁸ en analysant les traces des échanges intersubjectifs et en nous appuyant sur les quatre opérations que cette dernière identifie : l'ajout, la suppression, la recomposition et l'oubli. Nous souhaitons observer dans quelle mesure les élèves se nourrissent des négociations menées en classe.

De même, il s'agira, avec les mêmes outils, d'étudier l'influence de la parole enseignante : nous voulons démontrer qu'au lieu de biaiser la relation esthétique, elle permet à l'élève de passer d'un « jugement profane » à un « jugement expert », selon la distinction opérée par Chloé Gabathuler¹²¹⁹, grâce à un étayage de la part du professeur.

Enfin, nous nous demandons dans quelle mesure ce jugement peut être influencé par le dispositif de lecture identifiée : aussi il s'agit de voir si le jugement des élèves relève bien de la catégorie esthétique et non de la catégorie éthique.

2.3.2. Le jugement éthique

Le jugement éthique repose sur deux sous-catégories dans la typologie proposée par Chloé Gabathuler¹²²⁰ : les jugements « relatifs à la 'morale' rendent compte d'un positionnement du lecteur par rapport aux modèles de comportement proposés par le texte »¹²²¹ tandis que les jugements relatifs à la personne « portent sur les personnages du texte et apprécient leurs actions et leur comportement ». Cette sous-catégorie liée à la personne nous semble particulièrement en accord avec notre dispositif de lecture puisque ce jugement « fait abstraction de la dimension textuelle des protagonistes »¹²²². Il

¹²¹⁵ *Ibid.*, p.121.

¹²¹⁶ Golder, Caroline, *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne : Delachaux et Nestlé, 1995, p.127.

¹²¹⁷ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.122.

¹²¹⁸ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹²¹⁹ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.55.

¹²²⁰ *Ibid.*, p.118.

¹²²¹ *Ibid.*, p.118.

¹²²² *Ibid.*, p.119.

s'agit de voir alors si le dispositif de lecture influence les jugements éthiques et s'il permet de faire émerger un sujet-pensant.

Les écrits de l'étape 10 invitent les élèves, à la suite de Gérard Langlade¹²²³, à développer un jugement axiologique sur les personnages. Nous nous proposons deux études différentes des arguments développés par les élèves :

- ce qui renvoie à son identité – ainsi nous nous demandons si l'élève a pu renforcer son identité dans le cas limite où le dispositif de lecture l'a associé à un personnage dont il n'appréciait pas les valeurs. Nous nous situons à la suite de la réflexion d'Hélène Crombet sur « l'expérience duale de l'abject »¹²²⁴ ;
- ce qui renvoie au « sentiment libérateur d'appartenance à une communauté », évoqué par Gérard Langlade¹²²⁵.

2.4. La « lecture scénique »

Nous nous sommes concentrée sur les écrits des élèves portant sur la distribution pour un personnage, au choix, de la tragédie étudiée. Nous avons, tout d'abord, relevé les noms des différents acteurs et comédiens convoqués, afin d'étudier le « magasin à accessoire »¹²²⁶ des élèves. Nous nous sommes ensuite interrogée sur l'influence du dispositif et de l'attribution des personnages sur la « lecture scénique ». La lecture de ces courts textes a fait apparaître quatre arguments pour justifier le casting d'un comédien ou d'un acteur : il est choisi car il « ressemble » par sa vie au personnage tragique, car il a déjà interprété un personnage qui « ressemble » au personnage tragique, il « ressemble » physiquement au personnage tragique – soit à l'image qu'en a l'élève – ou bien il est choisi en raison de ses compétences artistiques.

A partir de cela, nous nous sommes demandé si les élèves étaient pris au piège de la « lecture fictionnelle » ou si une « lecture scénique » émergeait de leurs propos.

Bilan

Nous avons présenté nos méthodologies utiles à l'analyse de nos données. Notre étude s'articule en trois axes correspondants à nos trois hypothèses principales de recherche :

- Pour étudier l'engagement des élèves, nous avons étudié les données des étapes 1, 2, 3, 4 et 5 ;

¹²²³ Langlade Gérard, *op. cit.*, 2008.

¹²²⁴ Crombet, Hélène, *op. cit.*, 2018.

¹²²⁵ Langlade Gérard, *op. cit.*, 2008, p. 63.

¹²²⁶ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

- Pour étudier l'appropriation à l'œuvre, nous avons convoqué les données des étapes 1, 2, 3, 4, 5, 7 et 10 ;
- Pour étudier le développement de compétences, au-delà de la lecture, nous avons analysé les données des étapes 6, 8, 9, 10 et 11.

La dialectique du singulier et du collectif intervient dans chacun de ces trois axes, questionnant les liens intersubjectifs entre les pairs et l'élève au singulier, la classe et l'enseignant, l'enseignant et l'élève au singulier.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Ces méthodologies d'analyse nous ont permis d'étudier notre grande base de données afin de vérifier nos différentes hypothèses auprès de quatre classes de deux lycées distincts regroupant deux enseignants, soit 132 élèves. Ainsi, avons-nous environ soixante-quatre heures d'enregistrements, retranscrites par nous-même au fur et à mesure de nos expérimentations, et quatre cent trente-sept productions écrites d'élèves et les cahiers de texte des classes 1, 2, 3 et 4, et les témoignages de cinq autres enseignants (B, C, D, E et F) ainsi que le mémoire universitaire de l'enseignante C¹²²⁷, compte-rendu professionnel de l'expérimentation du dispositif de lecture.

- Afin d'étudier l'engagement des élèves dans le dispositif ludique de lecture, nous avons convoqué des données écrites – journaux de personnage individuels, journaux de personnage collaboratifs, profils créés sur Facebook et Fakebook –, et orales – échanges au sein de « cercles de personnage » (étape 2), échanges menés lors de la séance collective (étape 4). Nous avons ainsi mené des analyses sémiolinguistique, ludologique, du *verbatim* de l'enseignant, de l'écriture collaborative et de l'écriture numérique.
- Afin d'étudier l'appropriation de l'œuvre, nous avons recouru aux données écrites – journaux de personnage individuels, journaux de personnage collaboratifs, profils créés sur Facebook et Fakebook – et orales – échanges au sein de « cercles de personnage » (étape 2), échanges menés lors de la séance collective (étape 4). Si nous avons convoqué les mêmes données, nous les avons toutefois analysées alors en questionnant la diversité des appropriations, les degrés d'appropriation à l'œuvre, l'épaississement appropriatif à l'œuvre, l'influence des échanges entre pairs et des mouvements pendulaires du singulier et du collectif sur l'appropriation et la mise en place d'une relation esthétique nourrie des échanges intersubjectifs.
- Afin d'étudier en quoi le dispositif de lecture donne lieu à un dispositif d'étude, nous avons convoqué d'autres données écrites – les affiches et notes d'intention, les écrits dans l'après-coup, les témoignages des enseignants, les cahiers de texte des enseignants, les photographies des tableaux – et orales – les enregistrements des séances de l'étape 6. Nous les avons analysés en étudiant les gestes professionnels déployés, la progression des séances, les compétences déployées chez les élèves et leurs progressions, et, enfin, l'apport de la contextualisation.

¹²²⁷ Carabédia, Anaïs, Rolland, Elodie, *op. cit.*, 2017.

- Nous avons enfin analysé plus particulièrement les témoignages des enseignants afin d'étudier l'effet professeur et ouvrir une réflexion sur une formation possible à déployer.

PARTIE III : ANALYSES

Introduction

Prenant le contre-pied de John Campbell¹²²⁸, nous souhaitons amener des lycéens, même ceux en difficulté, à lire le théâtre de Racine aujourd'hui. Ne pouvant cependant ignorer la difficulté de l'œuvre racinienne, nous avons donc fait l'hypothèse que les trois raisons principales pour expliquer l'échec de la lecture de cet auteur phare de la littérature française sont le manque de motivation pour s'engager dans la lecture d'une œuvre si exigeante, la difficulté à faire sienne une œuvre si étrangère aux élèves et l'impératif de l'enseignement à former des élèves à enseigner des méthodes et des savoirs particuliers qui empêche les professeurs de se lancer dans la lecture d'une œuvre si compliquée.

Racine est un auteur de théâtre : l'étude d'Isabelle de Peretti et *alii*¹²²⁹ pense l'engagement des élèves dans la lecture par un jeu dramaturgique. Puisque nous avons vu, à la suite de la recherche, que la lecture relève du jeu, nous nous sommes ensuite demandé en quoi le jeu relève de la lecture. Dans cette perspective, nous avons pensé les rapports entre le monde du jeu et plus particulièrement du jeu de rôle et de la littérature pour développer un dispositif de lecture, associant le jeu de rôle et Racine et permettant alors de développer une appropriation particulière de l'œuvre, dans la continuité des travaux de Bénédicte Shawky-Milcent¹²³⁰. Nous avons ensuite cherché dans notre dispositif à reproduire les sources du plaisir propre au jeu de rôle en nous appuyant sur les recherches actuelles en ludologie. Ainsi, nous avons vu que le plaisir du jeu de rôle réside dans sa gratuité, dans sa liberté, dans le partage et dans l'identification : nous avons alors pensé l'articulation de ces différents points avec la recherche en didactique actuelle. La gratuité et la liberté sont deux questions par ailleurs complexes dans le cadre de l'école : dans quelle mesure peut-on créer une ambiance ludique, récréative, dans le cadre scolaire ? La question du partage a été abordée par les travaux notamment de Marion Sauvare¹²³¹ qui questionne le rôle du collectif dans la lecture interprétative. Penser le rôle du collectif en classe invite également à interroger, dans une démarche pédagogique, les rôles de l'apprentissage coopératif et collaboratif à la suite de France Henri et Karin Lundgren-Cayrol¹²³². Enfin, le plaisir de l'identification ludique est, quant à lui, au cœur de la recherche de Jean-Marie Schaeffer¹²³³ ; il est

¹²²⁸ Campbell, John, *op. cit.*, 1999.

¹²²⁹ De Peretti, Isabelle *et alii*, *op. cit.*, 2006.

¹²³⁰ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

¹²³¹ Sauvare, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹²³² Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *op. cit.*, 2005.

¹²³³ Schaeffer, Jean-Michel, *op. cit.*, 2000.

également au cœur des recherches didactiques de Laurent Jenny¹²³⁴ et Véronique Larrivé¹²³⁵. Néanmoins ces travaux s'intéressent plutôt à la lecture de d'œuvres romanesques ou poétiques. Dans leur continuité, nous avons envisagé la lecture de Racine par le biais d'une identification ludique.

Notre hypothèse est que le dispositif ludique permet de créer les conditions propices pour engager les élèves dans la lecture d'une œuvre difficile, provoque une rencontre nécessaire pour qu'il y ait appropriation et favorise l'apprentissage de savoirs et le développement de compétences. Ce sont ces trois points que nous souhaitons à présent démontrer en nous appuyant pour nos analyses sur les méthodologies présentées dans la partie précédente.

CHAPITRE I : L'engagement des élèves

Introduction

Face à la lecture d'une tragédie de Racine en contexte scolaire, les raisons de désengagement des élèves sont nombreuses. Tout d'abord, la lecture est contrainte par l'enseignant. La lecture de Racine est de plus très éloignée des habitudes de lecture de l'œuvre comme nous avons pu le voir. Face aux difficultés, le lecteur lycéen tend à abandonner et à se désengager de la lecture. Ce phénomène est renforcé quand l'élève est un lecteur en difficulté, voire non-lecteur, ayant non seulement des difficultés à lire une œuvre littéraire mais également une faible appétence pour la lecture. La question de l'engagement nous semble alors primordiale, articulant la question de la motivation à la recherche didactique littéraire pour penser l'entrée dans la lecture. Le Trésor de la Langue Française informatisé définit l'action de l'engagement comme le fait d'entrer dans un lieu ou un espace ou encore comme un lien crée entre deux parts. Dans quelle mesure le dispositif permet-il non seulement de faire entrer les élèves, au sens propre, dans la lecture de l'œuvre racinienne mais aussi de tisser un lien entre eux, dans une dynamique de rapprochement ?

Puisque, le jeu est en effet capable, selon la définition de Johan Huizinga d' « absorber totalement le joueur »¹²³⁶, nous souhaitons voir en quoi le jeu de rôle provoque du plaisir pour les élèves, associé à la lecture de l'œuvre racinienne. Nous pensons qu'il permet ainsi de relier le plaisir du jeu à celui de la lecture. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous proposons d'observer la séduction opérée par le jeu sur les élèves, l'influence du groupe et l'attrait de l'écriture identifiée relevant d'un jeu de rôle.

¹²³⁴ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008.

¹²³⁵ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

¹²³⁶ Huizinga, Johan, *op. cit.*, 1938, p. 8.

I. Engager par le jeu : instaurer un plaisir de lire

Le plaisir du jeu, défini par Johan Huizinga, vient tout d'abord de sa gratuité, de sa liberté et de sa sociabilité. Il réside également dans le plaisir de jouer un autre, d'explorer une virtualité comme un « rêvoir »¹²³⁷, selon l'expression d'Anne-Christine Voelckel. Nous pensons que si les « cercles de personnages » et les échanges au sein de la classe permettent de faire émerger un plaisir propre au jeu, alors un plaisir de la lecture peut être initié.

Aussi, nous allons analyser les *verbatim* des échanges entre pairs lors des « cercles de personnage » (étape 2 du dispositif) et celles des échanges au sein de la classe lors de la séance collective (étape 4 du dispositif). Il s'agit d'observer les manifestations énonciatives d'un plaisir partagé, la mise en place d'un jeu de rôle où les élèves deviennent joueurs, et leurs corrélations avec la lecture. Dans une démarche longitudinale, nous avons distingué systématiquement l'étape 2 et l'étape 4 du dispositif. Nous les avons étudiées également dans une démarche comparative afin d'observer les variations du dispositif selon les profils de classe : rappelons ici que la classe 3 appartient au profil A dans laquelle il y a une minorité de « faibles lecteurs », la classe 1 qui est une classe hétérogène équilibrée est de profil B et les classes 2 et 4, avec une majorité de faibles lecteurs et de non-lecteurs, de profil C.

1. Le plaisir de l'identification

Jean-Marie Schaeffer note que « le plaisir joue un rôle central dans nos usages de la fiction »¹²³⁸. Il ajoute même qu'« il est même le seul critère immanent selon lequel nous jugeons de la réussite ou de l'échec d'une œuvre fictionnelle »¹²³⁹. Ce plaisir propre à la fiction, qu'elle soit dans la lecture ou dans le jeu, repose sur un principe d'« immersion fictionnelle » dont l'identification est un vecteur clef, déjà repris en didactique, par Véronique Larrivé avec le « journal de personnage ».¹²⁴⁰

Dans notre dispositif de lecture, chaque lecteur est associé à un seul personnage de la tragédie de Racine étudiée et ne lit que les scènes dans lesquels ce personnage apparaît. Lors de la première étape, il est amené à écrire seul son journal de personnage, dans la continuité du dispositif pensé par Véronique Larrivé¹²⁴¹. Puis réuni en « cercles de personnage » avec ses pairs (étape 2), il discute de son personnage pour approfondir la lecture empathique et rédige ensuite collaborativement le journal de personnage collaboratif (étape 3). Enfin, lors de l'étape 4, les personnages sont présentés aux autres « cercles de personnage » et les élèves confrontent leurs regards sur l'œuvre.

¹²³⁷ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995, p.70.

¹²³⁸ Schaeffer, Jean-Marc, *op. cit.*, 2000, p. 319.

¹²³⁹ *Ibid.*, p. 319.

¹²⁴⁰ Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2014.

¹²⁴¹ *Ibid.*

Nous souhaitons étudier comment les mécanismes d'identification se mettent en place dans les différents profils de classe. En quoi le dispositif permet-il de développer une identification fictionnelle ? Le dispositif donne-t-il lieu à une identification ludique, soit une identification associative associée à une substitution d'identité qui engage l'élève dans la lecture de la tragédie ?

Pour répondre à ces questions, nous allons étudier, dans une approche linguistique, les journaux de personnages individuels (étape 1) et les *verbatim* des échanges au sein des « cercles de personnage » (étape 2) et ceux de la séance collective (étape 4) des classes de notre dispositif. A la fois dans une approche longitudinale au sein de chaque classe et dans une approche comparative entre les différentes classes, nous avons observé comment la substitution d'identité se met en place – le cas échéant – à travers l'énonciation, les références à la tragédie lue et les marques empathiques.

1.1. Les journaux de personnage et l'identification ludique

Lors de l'étape 1, les élèves des différentes classes ont donc écrit des journaux de personnage. Nous avons alors observé les références à la fable tragique et l'identification à travers deux points : les marques empathiques et l'énonciation dans les écrits des classes 1, 2 et 4¹²⁴². Nous considérons que l'identification ludique est réussie lorsque ces trois points sont réunis dans les textes.

On retrouve des références à la fable tragique et des signes d'identification dans 52% des journaux de personnage des trois classes, à l'instar du journal de personnage de Kilian associé à Britannicus en classe 1 : les élèves ont mis en place une substitution d'identité en écrivant à la première personne du singulier et ont développé une lecture empathique (en italique dans le texte ci-dessous) que l'on observe dans des traces d'émotions et réflexions personnelles prêtées aux personnages. Elles prennent appui sur la fable de l'œuvre : en effet différentes actions de la tragédie lue sont évoquées (en gras dans le texte ci-dessous).

J'ai perdu la femme de ma vie Junie. Je sens un tel vide en moi, perdre Junie ? Qui l'aurait cru ? Personne, mais surtout pas moi. Je suis triste, j'ai tout perdu. Mais bon, je dois rebondir. Après cet incroyable évènement je me suis confié à Narcisse, celui en qui j'ai totalement confiance. Il me demande de ne plus me plaindre, car cette plainte sera interminable. Je lui ai avoué toutes mes peines et mes rancœurs du moment. Narcisse, très intelligent, me demande de me confier à des personnes en qui j'ai une confiance indéniable. Néron, mon demi-frère, est un fou : il fait garder la princesse dans son château. Après avoir su cela, j'ai décidé de retrouver Néron, après avoir parlé à Junie celle qui fait mon bonheur. Mais Junie paraissait très soucieuse, elle m'a dit que les murs du château avaient des yeux et des oreilles, mais quelle hallucination. Elle a même fait l'éloge de Néron, ce fou furieux de Néron. Moi qui ai fait toute cette route pour la voir, j'étais très surpris de ces éloges. Après ces évènements, je suis allé parler à ma tendre mère, mon confident et Albine, je leur ai fait une morale pour leur dire que nos amis et ennemis étaient communs. Après cette morale, j'allai parler à Narcisse, il me dit que Junie est infidèle mais je ne le crois pas, pas du tout. Je trouve quand même Junie très bizarre, elle me demande de partir, elle est souvent méfiante. Mais que puis-je faire ? J'aime cette

¹²⁴² Malheureusement, nous ne disposons pas des écrits de personnage de la classe 2.

femme, c'est elle qui fait mon bonheur, mais elle ne m'aime peut-être plus. J'en souffre en ce moment-même. Elle ne veut plus de moi, me trompe-t-elle ? Des milliers de questions me trottent dans la tête en ce moment.

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 1 KILIAN (BRITANNICUS, CLASSE 1).

Dans ce texte de Kilian, on constate que les dialogues théâtraux sont narrativisés. Par exemple, la citation suivante – « Mais Junie paraissait très soucieuse, elle m'a dit que les murs du château avaient des yeux et des oreilles » – est la transposition narrative des paroles de Junie prononcées lors de la sixième scène du deuxième acte : « Ces murs mêmes, Seigneur, peuvent avoir des yeux »¹²⁴³. Le journal de personnage est ainsi un résumé narrativisé des deux premiers actes de la tragédie¹²⁴⁴. L'élève suit la structure chronologique d'une manière très rigoureuse : « après » est en effet repris trois fois. Toutefois, Kilian s'est concentré sur certaines scènes uniquement. La fin de la phrase « mais quelle hallucination » relève, quant à elle, de l'invention : elle cristallise l'incompréhension de Britannicus et nous semble, en cela, témoigner d'une approche empathique relevant d'une identification. Les évocations empathiques montrent que les doutes de Britannicus envers Junie et la confiance aveugle qu'il a envers Narcisse ont été compris. Cependant, on peut repérer certaines zones d'ombre. L'élève n'a *a priori* pas compris le rapport complexe entre Agrippine et Britannicus puisque ce dernier la qualifie de « tendre mère ». On constate alors que les vers 307-310 lui échappent : « N'est-ce pas cette même Agrippine / Que mon père épousa jadis pour ma ruine, / Et qui, si je t'en crois, a de ses derniers jours, / Trop lents pour ses desseins, précipité le cours ? »¹²⁴⁵. Bien sûr, le texte demeure difficile, malgré l'économie de lecture. Néanmoins, une identification ludique à travers la substitution d'identité se met en place : Kilian a incarné Britannicus.

Dans le cadre d'une identification réussie, à l'instar de cet élève, certains journaux de personnage témoignent cependant d'un engagement différent dans la lecture. Certains élèves, comme Leni, élève de la classe 4 associé à Arcas, confident d'Agamemnon dans *Iphigénie*, l'ont abandonnée en cours de route. Celui-ci déploie son imaginaire pour compléter sa lecture inachevée : ainsi, le « je » du personnage est présent ; on trouve également des marques d'empathie (en italique dans le texte) mais les références au texte (en gras dans le texte) sont incomplètes et cèdent la place à un « délire interprétatif »¹²⁴⁶ (en souligné dans le texte).

A cet instant précis, je *me sentais mal* en pensant aux proches et à cette femme qui va être sacrifiée. *Un sentiment étrange* était en moi, je n'avais jamais ressenti cela auparavant : *un mélange d'angoisse et d'empathie, je tremblais, je me tenais droit pour les prévenir.*
J'essayais de les convaincre de ne pas faire ce sacrifice à contrecœur car malheureusement **nous n'avions pas d'autre choix car pour partir en mer, il nous fallait du vent et ne pouvions**

¹²⁴³ Racine, *Britannicus*, Acte II, scène 6, vers 713.

¹²⁴⁴ Les élèves de la classe 1 pouvaient écrire leur journal de personnage au moment de leur choix dans la tragédie. Britannicus étant tué, il était compliqué d'écrire son journal de personnage après la chute du rideau.

¹²⁴⁵ Racine, *Britannicus*, Acte I, scène 4, vers 307-310.

¹²⁴⁶ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 [1998], p.139.

l'obtenir autrement qu'en faisant ce sacrifice pour satisfaire les dieux et pour qu'ils nous offrent leur clémence et leur compassion. *Je ne souhaite à personne de se trouver à ma place, il était difficile de faire mon métier, car il m'a empêché d'éprouver mes sentiments.* En face se trouvaient des hommes tristes de perdre un proche, la décision des dieux empêchait l'empathie des hommes, cela s'est fait ressentir par un silence calme sur toute la place. Après le discours de Clytemnestre, je ne sus quoi dire, j'observai le ciel en attendant désespérément un signe des dieux mais rien, pas un signe avant le sacrifice, sans dire un mot, je finis donc par sortir de la scène, je ne savais pas où me mettre, tout en voyant Clytemnestre trembler je m'installai derrière l'autel du sacrifice.

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 2 LENI (ARCAS, CLASSE 4).

Le premier paragraphe témoigne d'une lecture empathique de la scène au cours de laquelle Arcas dévoile le secret d'Agamemnon à Iphigénie, Achille et Clytemnestre. Il y a donc eu, semble-t-il, une amorce d'engagement dans la lecture. Cependant le paragraphe suivant témoigne d'un fantasme de lecture : Arcas ne se retrouve jamais dans la pièce « face à des hommes tristes de perdre un proche » et Clytemnestre ne fait pas de discours pour justifier le sacrifice dans l'œuvre de Racine. La lecture du texte a été abandonnée en cours de route et est alors feinte. L'accompagnement du journal de personnage perd vite en efficacité, même avec l'économie de lecture. Le texte de Leni est ainsi représentatif de 47% des écrits des trois classes : nombreux sont les élèves qui survolent l'œuvre ou ne l'achèvent pas. Seuls 19% l'évoquent intégralement dans leur journal de personnage. De même, 12% des journaux de personnage témoignent d'une identification réussie mais s'en éloignent dans un même temps : la substitution d'identité les aurait-elle écartés de l'œuvre ?

Ainsi, Jessim (classe 1) a écrit le journal de personnage de Britannicus en le situant dans un autre espace que l'antichambre de Néron : le jeune prince est alors en prison, où il a été enfermé par son demi-frère, avant d'être empoisonné, au cours du quatrième acte. A l'image de Jessim, les élèves dans ce cas ont développé une posture de « spectature » : leur imaginaire, à l'instar de celui de spectateur de films, est attiré par le hors champ et vise à le reconstruire, comme l'explique Noël Burch¹²⁴⁷. Cet imaginaire qui correspond au hors-scène de l'œuvre racinienne (en souligné dans le texte) est associé à une lecture empathique (en italique dans le texte) mais on ne trouve pas de renvoi direct au texte écrit par Racine.

Je suis là enfermé dans cette cellule. J'ai pour seul compagnon un cahier et une plume. Même Narcisse ne me rend plus visite. Les gardes m'ont dit en riant qu'il était trop occupé à préparer ma sortie, je suppose que c'est bon signe. Mais je m'inquiète quand même car ni Narcisse ni Junie ne m'ont encore rendu visite. Est-ce que Néron le leur a interdit ? Je me demande aussi comment j'ai pu en arriver là en une journée, tout ça bien évidemment à cause de notre imprévisible roi. Il a senti un danger venant de moi et la seule chose qu'il a su dire était « Gardes ! ». Que va-t-il faire maintenant ? Me tuer ? Me pardonner ? Me libérer mais m'expulser de Rome ? Son esprit doit être rempli d'idées cent fois plus farfelues et sadiques que les miennes. Peut-être tentera-t-il de me faire tellement souffrir que je m'ôterai moi-même la vie ? Mais comment

¹²⁴⁷ Burch, Noël, *Une Praxis du cinéma*, Paris : Gallimard, 1986, p.42.

ferait-il pour m'atteindre ? S'en prendrait-il à Junie ? Serait-il capable de la tuer ou de la faire souffrir devant mes yeux ? Oh Dieux ! Je n'ose y penser. C'est bien trop horrible.
J'arrête d'écrire pour aujourd'hui car je n'ai qu'une bougie pour m'éclairer et qu'elle est presque épuisée.

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 3 JESSIM (BRITANNICUS, CLASSE 1).

De même, certains tendent même à modifier la fable de la tragédie elle-même, glissant vers un « délire interprétatif » défini par Pierre Bayard comme un mouvement qui peut « mener loin et [inciter] à compléter indéfiniment les œuvres, en prêtant des amants inconnus à la princesse de Clèves ou en la faisant mourir par empoisonnement »¹²⁴⁸. Ainsi, Vincent complète le texte de Racine – et le modifie – en imaginant le départ de Burrhus qui fuit Néron, à la fin de *Britannicus*.

(...) Puisque j'avais échoué, je décidai de quitter Rome et d'abandonner mon rôle de conseiller auprès de Néron. S'il était capable de tuer son frère de sang-froid, quel genre d'empereur deviendrait-il ? **Un empereur qui gouverne en écoutant le peuple ou un véritable despote, un dictateur ?** Cette nuit-là, je n'ai pris aucune richesse que je possédais car je ne les méritais pas. Je suis parti seul avec un simple sac, à pied, sans jamais me retourner.

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 4 VINCENT (BURRHUS, CLASSE 1, EXTRAIT)

Dans cet extrait, on retrouve des références à la tragédie de Racine (en gras dans le texte), à travers l'identité de Burrhus, le constat de l'échec dans la dernière scène et une reprise des arguments développés par le personnage au cours du quatrième acte. La lecture empathique se met en place : une réflexion est prêtée au personnage (en italique dans le texte) et l'élève emploie la première personne, marque linguistique de l'identification. Cependant, le journal de personnage éloigne l'élève de la lecture de Racine à travers son invention délirante (en souligné dans le texte). Ainsi, une identification réussie dans l'écriture du journal de personnage n'est-elle pas nécessairement le signe d'un engagement dans la lecture.

Au contraire, plusieurs journaux de personnage soulignent une identification difficile. Cela se manifeste par l'absence de lecture empathique malgré la présence du pronom personnel de la première personne. On ne trouve que des renvois au texte sans marque empathique. La pièce de théâtre semble alors simplement transposée dans un genre narratif. Le journal de personnage d'Albine rédigé par Sevan (classe 1) en est un exemple représentatif. L'omniprésence des verbes introducteurs (en gras) montre bien que le dialogue est simplement transcrit d'un discours direct à un discours indirect. Quelques maladresses témoignent de l'exercice de transposition : des interrogatives indirectes sont mal formulées et une confusion se fait sur le pronom personnel – « c'était trop tôt de l'accuser » au lieu de « c'était trop tôt de m'accuser ». Les indicateurs temporels (grisés dans le texte) soulignent la narrativisation. Enfin, nous avons placé en écho dans la deuxième colonne les renvois précis du texte de Racine transposés par l'élève.

¹²⁴⁸ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 [1998], p.139.

| Sevan – Journal d’Albine | Texte de Racine |
|--|---|
| <p>Ce matin, je retrouve Agrippine devant la chambre de Néron. Je ne comprenais pas pourquoi. Agrippine attendait Néron devant la chambre de Néron. Je lui ai conseillé de retourner dans son appartement mais elle en fait qu’à sa tête et veut rester en me signalant qu’il faut pas s’éloigner. Agrippine était inquiète et ressentait du chagrin pour son fils. J’ai donc essayé de la rassurer en lui rappelant que Néron lui doit le jour qu’il respire et qu’il lui doit son amour. J’ai continué de la rassurer en lui disant que Néron a gouverné Rome pendant trois ans en père. Je trouve qu’Agrippine s’inquiète beaucoup trop pour son fils. Je lui ai dit que ça ne sert à rien de prendre trop de soins sur Néron. Je lui ai demandé qu’attendait-elle de Néron. Elle me répondit un peu moins de respect et plus de confiance. Je demande comment peut-on demander à son fils un peu moins de respect. Agrippine me raconta un souvenir qui frappa encore sa mémoire. Je ne me rappelle plus très bien de ce qu’elle m’avait dit mais ça parlait de Néron quand des ambassadeurs vinrent le reconnaître au nom de l’univers, je crois. Puis, je conseillai à Agrippine d’aller éclaircir ce problème avec Néron. Elle me répondit que c’était compliqué de parler avec lui donc on en profita pour parler avec Burrhus qui arrivait dans la pièce. <u>J’assiste à une longue discussion</u> entre Burrhus et Agrippine à propos de Néron. Agrippine essaya de négocier avec Burrhus pour pouvoir parler avec Néron. Agrippine était très remontée contre Burrhus. <i>Franchement, je pense que j’aurai agi de la même façon qu’Agrippine car comment peut-on empêcher à une mère de parler avec son fils.</i> Agrippine posa une question à propos de Junie et demandait des explications à propos de ce sujet. Ensuite, Agrippine et moi apercevons Britannicus en train de chercher quelque chose. Il était stressé donc Agrippine lui demanda ce qu’il cherchait et Britannicus répondit tout ce qu’il avait perdu dont Junie. Agrippine donna rendez-vous à Britannicus chez Pallas si il voulait l’entendre. <u>En début d’après-midi, j’assiste à une nouvelle discussion</u> entre Burrhus et Agrippine. Agrippine accuse Burrhus d’avoir exilé Pallas. Burrhus répond avec ironie que c’était trop tôt de l’accuser et que l’empereur n’a rien fait qu’on puisse excuser. Ensuite, j’ai eu une courte discussion avec Agrippine. Elle était très en colère, j’ai donc essayé de la calmer et de la remettre en question. Agrippine était énervée car on lui avait pris sa place. Puis, j’assiste à une discussion entre Agrippine et Britannicus. Je crois avoir entendu que Britannicus essaye de faire une sorte d’alliance avec Agrippine et Narcisse.</p> | <p>« Quoi ? tandis que Néron s’abandonne au sommeil, / Faut-il que vous veniez attendre son réveil ? Qu’errant dans le palais sans suite et sans escorte, / La mère de César veille seule à sa porte ? / Madame, retournez à votre appartement. » (v.1-4) « Albine, il ne faut pas s’éloigner un moment » (v.5)</p> <p>« Il vous doit son amour » (v.20) « Depuis trois ans entiers, qu’a-t-il dit, qu’a-t-il fait / Qui ne promet à Rome un empereur parfait ? » (v.25-26)</p> <p>« Mais prendre contre un fils tant de soins superflus ? » (v.73) « Un peu moins de respect et plus de confiance » (v. 98)</p> <p>« Ce jour, ce triste jour frappe encor ma mémoire, / Où Néron fut lui-même ébloui de sa gloire, / Quand les ambassadeurs de tant de rois divers/ Vinrent le reconnaître au nom de l’univers. » (v. 99-102)</p> <p>« Daignez avec César vous éclaircir du moins. » (v.117) « César ne me voit plus, Albine, sans témoins. » (v.118)</p> <p>« Puisqu’il veut, entrons : il m’en instruira mieux » (v. 133)</p> <p>« Expliquez-nous pourquoi, devenu ravisseur, / Néron de Silanus fait enlever la sœur ? » (v. 235-236)</p> <p>« Ah, Prince ! où courrez-vous ? Quelle ardeur inquiète/ Parmi vos ennemis en aveugle vous jette ? / Que venez-vous chercher ? » (v. 287-289) « Tout ce que j’ai perdu, Madame, est en ces lieux » (v.290) « Si vous voulez m’entendre/ Suivez-moi chez Pallas, où je vais vous attendre » (v. 304-305)</p> <p>« On exile Pallas, dont le crime peut-être/ Est- d’avoir à l’empire élevé votre maître. » (v. 811-812) « Madame, jusqu’ici c’est trop tôt pour m’accuser » (v.821) IV, 4 : 23 vers « Madame, au nom des dieux, cachez votre colère. » (v.875) « Contraindrez-vous César jusque dans ses amours. » (v.888) III, 5 « J’ai promis, il suffit. » (v. 917)</p> |

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 5 SEVAN (ALBINE, CLASSE 1)

L'exercice semble trop difficile et l'élève ne s'est pas engagé dans la lecture empathique, à l'exception d'une légère empathie fictionnelle : « Franchement, je pense que je n'aurai pas agi de la même façon qu'Agrippine car comment peut-on empêcher à une mère de parler avec son fils ».

Sevan est associé de surcroît à Albine, suivante discrète de la tragédie. S'il peut sembler évident qu'il est plus difficile de développer une lecture empathique avec un personnage secondaire, cette difficulté ne concerne pas spécifiquement les élèves associés aux confidents. On la trouve en effet dans des journaux de personnage associés à Burrhus (2), à Néron (2), à Albine (3), à Agrippine (1), à Bérénice (2), à Agamemnon (1), à Achille (2), à Clytemnestre (2). Il ne s'agit donc pas d'une influence du dispositif de lecture lui-même. Sevan est représentatif des journaux de personnages écrits par de faibles élèves.

Enfin, plusieurs élèves (6,5% sur les trois classes) n'ont pas écrit de journal de personnage, signe explicite d'un refus de la lecture et de l'activité scolaire. De plus, plusieurs textes montrent un échec de l'identification : cela concerne six élèves de la classe 4. Dans leurs journaux de personnage, ou bien il n'y a pas de substitution d'identité marquée par le « je » du personnage, ou bien il n'y a pas de lecture empathique ou bien il n'y a pas de référence au texte de Racine. Ainsi, Lina, associée à Doris, la confidente d'Eriphile, fantasme la tragédie *Iphigénie*, la réinventant à partir du récit mythologique présenté en classe manifestant un certain « délire interprétatif »¹²⁴⁹. Elle ne l'a en effet pas lue puisque la déesse de la chasse n'y est jamais mentionnée mais elle tente de ruser en faisant croire à sa lecture en convoquant un savoir.

Si Iphigénie va mourir, c'est à cause de son père car il s'est moqué de la déesse de la chasse et pour le punir, elle souhaite enlever la vie de sa tendre fille. Je trouve cela cruel pour Iphigénie car elle n'y est pour rien.

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 6 LINA (DORIS, CLASSE 4)

Le texte de Lina, ici en intégralité, extrêmement court, témoigne de l'absence d'engagement dans la lecture et dans l'écriture : le « je » est celui de l'élève, le texte est ignoré et on ne trouve pas de trace de lecture empathique. Sarah-Sofia qui incarne Clytemnestre assimile, quant à elle, *Iphigénie* de Racine à un extrait de la série *Game of Thrones*.

Dans cette histoire, le passage qui m'a le plus marqué, c'est dans l'acte 4 scène III. Au moment où Clytemnestre a dit « S'il faut partir, ma fille est toute prête. Mais vous, n'avez-vous rien, Seigneur, qui vous arrête ? » Parce qu'à ce moment-là, Clytemnestre est quasiment sûre d'elle, d'offrir sa fille en guise de sacrifice car après tout elle fait cela pour sa religion, pour son dieu. Mais elle n'a pas réfléchi aux conséquences que cet acte engendrera. Elle regrettera aussitôt car elle était déchirée entre le sentiment de l'amour et du devoir pour ce sacrifice, mais après tout il s'agit tout de même de sa fille donc elle a quand même de la peine.

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 7 SARAH-SOFIA (CLYTEMNESTRE, CLASSE 4).

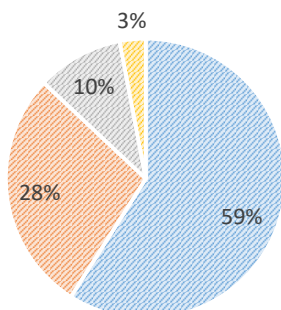
¹²⁴⁹ *Ibid.*, p.139.

Dans cet écrit le texte de Racine est cité (vers 1157-1158) cependant il y a un contre-sens sur la figure de Clytemnestre qui est confondue avec celle de la mère de Shireen, Selyse Baratheon, personnage de la série *Game of Thrones* dont les élèves de la classe 4 ont vu un extrait en cours, lors de la séquence précédente. Shireen est sacrifiée pour que l'armée de son père Stannis Baratheon puisse partir au combat. Dans la série (épisode 9 de la saison 5), la reine Selyse Baratheon consent au sacrifice et n'essaie de sauver sa fille que lorsque le bûcher prend feu. Dans la pièce de Racine, Clytemnestre n'accepte jamais le sacrifice. Après la citation d'un vers de Racine, effectivement issu d'*Iphigénie*, Sarah-Sofia remplace ainsi la reine grecque par celle de Peyredragon. Outre ce délire, on note l'absence de « je » du personnage.

Ainsi on observe une majorité de journaux de personnage (52%) témoignant d'une identification réussie réunissant nos trois critères : substitution d'identité, lecture empathique et références au texte de Racine. L'identification n'est pas donc pas réussie ou est en cours dans 48% des écrits parce qu'un, ou plusieurs, critère(s) manque(nt). Dans une démarche comparative entre les classes, nous avons trié, dans chaque classe, les différents journaux de personnage en trois catégories : l'identification réussie d'une part, l'identification en cours, l'identification en échec et les journaux de personnage non rendus.

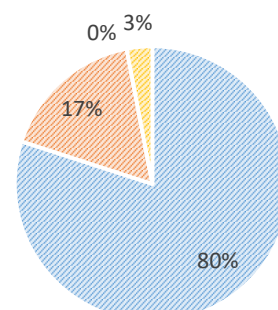
JOURNAUX DE PERSONNAGES DE LA CLASSE 1

- Identification réussie
- Identification en cours
- Identification en échec
- Journal de personnage non rendu



JOURNAUX DE PERSONNAGES DE LA CLASSE 3

- Identification réussie
- Identification en cours
- Identification en échec
- Journal de personnage non rendu



JOURNAUX DE PERSONNAGE DE LA CLASSE 4

■ Identification réussie
■ Identification en cours
■ Identification en échec
■ Journal de personnage non rendu

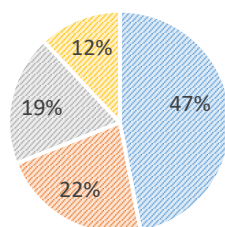


FIGURE 41 ETAT DES IDENTIFICATIONS DANS LES JOURNAUX DE PERSONNAGE (ETAPE 1) DANS LES TROIS CLASSES

La répartition des journaux de personnage dans les trois classes correspond aux différents : l'identification est majoritairement réussie (80%), dans la classe de profil A. Elle est, au contraire, minoritaire (47%) dans la classe composée du plus grand nombre de faibles lecteurs de profil C.

Cela nous amène au constat suivant : le dispositif d'écriture de personnage n'a pas aidé les plus faibles lecteurs à entrer dans la lecture de la tragédie de Racine. C'est d'ailleurs dans la classe 4 que l'on trouve le plus grand nombre d'identification en échec (19%) et de journaux de personnage non rendus (12%) : ainsi 31% de la classe ne s'est pas engagée dans l'identification ni dans la lecture de la tragédie. Notre observation détaillée des journaux de personnage nous permet de nuancer cependant les chiffres de l'identification réussie : l'identification peut être réussie malgré une lecture incomplète ou éloignée de la tragédie de Racine étudiée.

1.2. Substitution d'identité à deux vitesses selon les profils de classe

1.2.1. Au sein des « cercles de personnage » (étape 2)

Lors des échanges au sein des « cercles de personnage » (étape 2), l'emploi du « je » du personnage disparaît, du fait de l'exercice en lui-même. Le personnage est objet des discussions et des échanges entre pairs. La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Pour chaque scène que vous avez lue, identifiez l'émotion de votre personnage et ce qu'il apprend au cours de cette scène ». Elle invite les élèves à identifier le personnage.

Nous nous sommes intéressée aux échanges au sein du « cercle de personnage » afin de voir comment émerge une identification subjective au personnage entre pairs. Aussi, nous nous proposons l'analyse des *verbatim* des « cercles de personnage » des quatre classes. Nous prêtons attention aux comparaisons établies par les élèves entre eux et le personnage racinien.

Ainsi, plusieurs groupes repèrent-ils des ressemblances entre eux et les personnages, à la manière de Victoria qui lance un « t'imagines toi... » à ses pairs. Nous avons mis en gras les différentes formules comparatives relevées dans les extraits cités.

Fatma : Mais du coup Antiochus il est comment ?

Jade : Il se sent *coupable et paniqué*. En mode « Hé Titus y a que toi qui peut la sauver ! »

Victoria : **T'imagines toi ...**

Cathy : (Rires) Ah non **j' imagine pas**.

Jade : Ouais mais **faut se mettre à la place de...**

Cathy : Non déjà que *c'est triste* mais si...

Jade : Oui on a déjà des vies assez tristes alors si en plus ça **ressemblait à** la leur.

CERCLE DE PERSONNAGE 1 ANTIOCHUS 1 (CLASSE 3).

Jade associe la consigne donnée par l'enseignant – « faut se mettre à la place de » – au fait de « s'imaginer à la place de ». Les élèves comparent leurs vies à celles des personnages. De même, Antiochus et Eva sont associés dans une « identification associative » : Eva est Antiochus ! Se met alors en place une substitution d'identité, vecteur d'immersion fictionnelle.

Amandine : Antiochus, c'est son meilleur ami. N'empêche *le pauvre*.

Floriane : C'est clair, à la fin il essaye de les remettre ensemble. Attends, **ça me rappelle quelqu'un...**

(Rires)

Eva : **On a trop comparé dans cette histoire**.

Amandine : Attends, je n'ai pas suivi.

Eva : **Tout le monde dit que je suis Antiochus par rapport à une histoire que j'ai vécue au collège**.

Amandine : **Moi aussi je fais Antiochus, le pigeon voyageur entre les gens qui s'aiment**.

Eva : **Sauf que toi tu n'aimais pas Bérénice**.

Floriane : *Ma pauvre*.

CERCLE DE PERSONNAGE 2 TITUS 1 (CLASSE 3).

Le glissement entre « le pauvre » pour désigner Antiochus à « ma pauvre » pour qualifier Eva est révélateur de cette projection. Bérénice et l'être aimé en vain par cette élève se superposent. Cependant, cette anecdote est unique dans l'ensemble des classes. Dans ces deux exemples, on remarque que l'association est appelée par une réflexion empathique – « triste » dans le premier extrait, « le pauvre » dans le deuxième extrait. C'est le premier mécanisme d'« identification de » qui permet de mettre en place « l'identification à ».

Ce ne sont cependant pas tant les émotions du personnage que les élèves perçoivent que leurs propres émotions qu'ils projettent sur lui. Ainsi, le « cercle de personnage » Bérénice 2 de la classe 3 échange à propos de la dispute entre Bérénice et Titus¹²⁵⁰ :

Juliette : Là elle pète un câble.

Amel : Elle le remet en question à chaque fois.

¹²⁵⁰ Racine, *Bérénice*, Acte II, scène 4.

Juliette : **C'est un peu quand tu sais que quelqu'un t'a trahi mais l'autre te dit rien. Et du coup ça t'énerve de le voir t'éviter et éviter le sujet. Tu vois ?**

Bayenne : Redis.

Juliette : **Imaginez** : vous avez un ami qui vous a trahi. Mais lui il est pas au courant que vous le savez. Et vous allez le voir et tout. Au début vous allez exposer des preuves. Et après lui il va se rendre compte tout seul que vous savez. Et après tu vas lui exploser à la figure. Voilà exactement. Je pense qu'elle fait un peu ça.

Ombeline : Ok elle est maline en fait.

(...)

Bayenne : C'est clair. Moi on me fait ça, je pète un câble. Déjà ils étaient censés se marier et il l'évite. C'est pas normal.

CERCLE DE PERSONNAGE 3 BERENICE 2 (CLASSE 3).

Juliette identifie, dans une lecture empathique, une émotion de Bérénice : la colère – « elle pète un câble ». Elle invite alors ses camarades à se projeter à la place de la reine de Palestine (en gras dans le texte). Pour cela, elle transpose la situation tragique d'Antiochus à une situation qui lui est plus familière. Le glissement de « elle pète un câble » à « je pète un câble » – identique à celui de « le pauvre » à « ma pauvre » –, témoigne de la projection opérée. La substitution d'identité est renforcée par l'emploi du « je » de l'élève qui remplace alors celui du personnage.

Si Juliette recourt à cette identification associative, c'est pour aider ses pairs à comprendre le texte. Le processus de l'identification est alors spontanément utilisé entre pairs pour développer une compréhension. De même, à chaque fois que le « cercle de personnage » de Junie (classe 1) rencontre une difficulté de cet ordre, les élèves se projettent à la place du personnage. La question « Comment tu te sens quand tu dois mentir à quelqu'un ? » est posée pour essayer de trouver l'émotion que Junie peut ressentir tandis qu'elle est contrainte au mensonge. L'exemple ci-dessous montre comment les élèves recourent au jeu de rôle pour identifier les émotions de Junie lorsque l'empereur lui déclare sa flamme :

- Moi je pense qu'il faut plus se concentrer sur ce qui se passe. Et ce qui se passe c'est que Néron lui fait une demande à laquelle elle ne s'attendait pas.
- Donc choquée ? étonnée ?
- Ouais étonnée.
- Effrayée ?
- Non insouciance.
- Non, ça c'est son caractère. On se concentre plus sur la scène. Choquée ou étonnée ?
- Moi je dirais étonnée.
- Ben non choquée, c'est un choc.
- En même temps, y a pas une énorme différence.
- Moi je pense qu'elle est plus choquée.
- Attends, c'est un choc. **Genre là je me lève et je déclare ma flamme à Simon. Il sera choqué, non ?**
- Non.
- Ben si tu seras choqué.
- Ben je sais pas, je suis pas Junie, je peux pas savoir.
- Ben si, attends, tu seras choqué. **Imagine, je te déclare ma flamme, là d'un coup.**
- Ouais mais c'est pire que cela. Là c'est l'empereur qui lui déclare sa flamme.
- Ben **imagine que t'es l'empereur.**

- Mais non c'est celui qui déclare sa flamme qui est l'empereur.
 - Ok, ah ouais, *c'est celui qui a le pouvoir qui dit ça.*
 - Ça fait un peu coup de pression, non ?
- (Junie1), classe

CERCLE DE PERSONNAGE 4 JUNIE (CLASSE 1).

Dans cet échange, on voit émerger un problème : Junie est-elle choquée ou étonnée par la déclaration ? Le propos se répète ; les élèves sont bloqués. Une élève propose alors de jouer la scène (en gras dans le texte). Ces éléments vont permettre de préciser la situation en s'appuyant sur le texte (en italique dans le texte). La réflexion permet d'éclaircir alors la scène (souligné dans le texte) : « ça fait un peu coup de pression, non ? ». La substitution d'identité est adoptée pour les élèves pour entrer dans l'œuvre et sa compréhension. Ils développent alors une lecture empathique en identifiant le personnage : les deux identifications – « identifier de » et « identifier à » – sont liées et se complètent. Toutefois, la substitution d'identité n'apparaît que dans les « cercles de personnage » manifestant une lecture empathique.

Mais il faut préciser que, pour autant, tous les « cercles de personnage » qui manifestent une lecture empathique ne donnent pas lieu à une substitution d'identité. Ainsi, les « cercles de personnage » qui ne repèrent pas les émotions des personnages ne s'identifient pas à eux. Dans l'extrait ci-dessous des échanges du « cercle de personnage » Eriphile, les élèves envisagent la tristesse comme sentiment éprouvé par ce personnage : elles s'appuient sur le repérage d'un groupe nominal « la triste Eriphile » dans le vers 417. La lecture empathique est réduite à un relevé d'adjectif : il n'y a pas de réflexion sur la scène, rapidement lue (ou relue) par les pairs dans le temps de l'échange comme la remarque de Mélissandre le souligne.

Romane : Allez alors scène 1. Viens, on lit et on en parle.
(...)

Mélissandre : **En fait c'est du français bizarre.**

Romane : **Ouais de l'ancien français, du coup forcément y a des mots qu'on comprend pas.**

Mélissandre : Pourtant y en a beaucoup qui sont expliqués dans les notes.

Romane : Tiens regarde « Hé quoi te semble-t-il que la triste Eriphile »

Mélissandre : Où ?

Romane : Acte II scène 1. Celui qui commence par « eh quoi » C'est Eriphile qui parle après Doris.

Mélissandre : Ah c'est là. L'émotion du personnage, c'est qu'elle est triste.

CERCLE DE PERSONNAGE 5 ERIPHILE (CLASSE 4).

L'identification est impossible : face aux grandes difficultés du texte – ici d'ordre lexical (en gras dans le texte), les élèves s'engagent péniblement dans la compréhension de l'œuvre. L'activité se métamorphose en un relevé d'adjectifs, dénoué de sens ; elle n'est pas identification du personnage et se réduit à l'éclaircissement littéral de quelques passages. La lecture empathique est rare et ponctuelle.

Au contraire, cette identification associative liée à une substitution d'identité se met en place spontanément pour les meilleurs lecteurs : elle apparaît dans tous les « cercles de personnage » de la classe

3, dans un tiers des « cercles de personnage » de la classe 1. Elle n'a jamais lieu dans les classes 2 et 4. On retrouve donc la distinction entre les différents profils de classe. Si l'on peut remarquer que l'identification permet d'aider à la compréhension du texte, il faut cependant une compréhension minimale pour qu'une identification se mette en place. Le dispositif est alors une aide pour les meilleurs élèves et non pour les faibles lecteurs qui demeurent coincés, face aux difficultés du texte.

1.2.2. Lors de la séance collective (étape 4)

Lors de la séance collective (étape 4 du dispositif), chaque « cercle de personnage » présente son personnage au reste de la classe. L'observation de l'énonciation dans les différentes classes du dispositif permet également de les distinguer, en repérant de nouveau les profils distingués (A, B et C).

Dans la classe 3, de profil A, le « je » employé au cours de cette séance est celui des élèves (100%)¹²⁵¹ alors que le « je » de l'élève ne représente que 23% des « je » employés en classe 4, composée essentiellement de faibles lecteurs.

Ylan : Oui elle peut pas l'accepter mais **je** pense qu'elle le comprend.

(...)

Perle : Parce que quand elle doute, elle dit « non c'est pas vrai », elle dit bien « vous m'avez promis tant de fois que les lois c'était pas grave », elle sait qu'il y a un souci avec les lois.

Prof : Oui effectivement, vous rejoignez Neïla en rappelant les promesses. Bérénice ne comprend plus à un moment pourquoi ces règles posent aujourd'hui problème.

Perle : Ah j'avais pas compris. **Je** croyais qu'Ylan disait que Bérénice avait jamais compris qu'il y avait des lois.

SEANCE COLLECTIVE 1 CLASSE 3

Ainsi, dans la classe 3, comme on le voit dans l'extrait ci-dessus, les marques de la première personne (en gras dans le texte) renvoient aux élèves ; Bérénice est évoquée à la troisième personne uniquement (souligné dans le texte). Il n'y a pas d'identification ludique.

Au contraire, dans la classe 4, une substitution d'identité se met en place : les élèves adoptent un autre « je » pour 73% des occurrences du pronom personnel.

Inès (Iphigénie) : Oh et pourquoi vous êtes pas venus **nous** le dire en face ?

Medhi (Agamemnon) : Oh déjà tu vas te détendre. T'es ma fille, tu te calmes. Si tu veux pas que **je** te fais* tuer. Ah je rigole.

Pablo (Agamemnon) : Parce qu'**on** voulait annuler.

Inès (Iphigénie) : Mais pourquoi pas le dire en face ? **On** aurait pu régler le problème.

Pablo (Agamemnon) : Ben parce que si **on** annule, pas besoin de le dire.

SEANCE COLLECTIVE 2 CLASSE 4

Les marques de la première personne renvoient ici aux « Iphigénie » et aux « Agamemnon » : un dialogue théâtral se met en place dans lequel Inès, Mehdi et Pablo incarnent des rôles différents. Le « je »

¹²⁵¹ Nous ne comptons pas les « je » exprimés dans les journaux de personnage qui ont été lus à haute voix mais nous nous concentrons uniquement sur les échanges spontanés de la séance.

souligné dans le texte est, quant à lui, le « je » de l'élève qui n'est plus dans l'identification ludique : en effet, il la quitte pour commenter son propos.

Ces deux classes sont représentatives de l'ensemble de notre étude : dans les classes de profils A et B (1 et 2), il n'y pas – ou peu – de substitution d'identité lors des échanges en classe entière et dans les classes de profil B (3 et 4), la substitution d'identité domine le propos. Nous remarquons que l'identification se met en place dans ce temps collectif pour les classes pour lesquelles elle était essentiellement absente lors des échanges au sein des « cercles de personnage ». Au contraire, pour les élèves qui l'avaient expérimentée entre pairs, elle n'est pas prolongée.

1.3. Un jeu de rôle oral entre pairs

Nous souhaitons étudier plus précisément les séances collectives (étape 4) des classes 2 et 4 au cours desquelles la substitution d'identité se met en place dans les échanges. Entre l'étape 3 et l'étape 4, il n'y a pas eu de travail de compréhension du texte : aussi l'identification associative ne repose-t-elle pas sur une amélioration de la lecture empathique. Cela est d'ailleurs renforcé par l'observation des échanges qui permet de constater que ce sont les non-lecteurs qui participent le plus lors de cette séance collective. Mehdi en est un exemple représentatif : élève en posture de refus, il n'a pas rendu son journal de personnage (étape 1) et a beaucoup digressé au sein de son « cercle de personnage » Agamemnon. Au cours de cette séance collective, Mehdi intervient cependant à vingt-et-une reprises sur 239 prises de parole : cela représente 8,80% des interventions des élèves dans la classe¹²⁵². Cet élève s'investit *de facto* beaucoup dans les échanges.

Il s'agit de comprendre pourquoi, dans les classes 2 et 4, une substitution d'identité se met en place dans cette classe à la fois auprès de ceux qui avaient manifesté une première identification lors des journaux de personnage (42% de la classe) et pour les autres (58%) réunissant ainsi toute la classe par le jeu.

Pour répondre à cette question, nous souhaitons étudier les *verbatim* des deux classes concernées (les classes 2 et 4) dans cette étape 4 du dispositif. Pour cela, nous avons observé particulièrement les lecteurs pour qui l'identification était en échec ou en cours dans les journaux de personnage dans un premier temps et dans un second temps les autres.

¹²⁵² A titre indicatif, si tous les élèves avaient participé également, chacun aurait eu un temps de parole de 3% environ.

1.3.1. Un jeu de rôle qui séduit les non-lecteurs et les plus faibles

En nous appuyant sur la sphère ludologique, nous avons deux hypothèses pour expliquer ce phénomène dont Mehdi est représentatif. La première s'appuie sur le plaisir de devenir un autre, plaisir qui aurait séduit les élèves, et le plaisir intrinsèque au jeu de rôle.

En effet, tout d'abord, lors d'une partie de jeu de rôle, se met en place une substitution d'identité : le joueur devient le personnage et il fait, comme l'explique Jean-Pierre Lafrance, « comme s'il était un personnage autre que lui-même, pouvant changer de sexe, de race d'âge et d'époque et jouer (...) en essayant de rester le plus fidèle possible à la représentation qu'il tente de personnifier »¹²⁵³. Le jeu de rôle lui offre un espace de « rêvoir » selon l'expression d'Anne-Christine Voelckel¹²⁵⁴ où il peut tester d'autres virtualités de lui-même. En effet, le jeu de rôle reconfigure l'espace de la classe. Ainsi, Marianne en classe 2, Mehdi en classe 4, qui sont tous les deux les « caïds » de la classe, sortent de ce rôle en incarnant Britannicus et Agamemnon, deux figures nobles. Cela signifie que Mehdi joue la figure du roi, figure de l'autorité légitime et non plus celle du « mauvais élève » dans la classe ou du rebelle.

Medhi (Agamemnon) : Allez les serviteurs là. Plus vite que cela avant que je m'énerve.

SEANCE COLLECTIVE 3 CLASSE 4

Les élèves semblent avoir investi le « rêvoir » en s'engageant dans les échanges, à l'instar de Mehdi – qui, toutefois, même en incarnant un roi risque de « s'énerver ».

Notre deuxième hypothèse s'appuie sur une réflexion sur la genèse des jeux de rôle influencés par des œuvres littéraires. Le jeu de rôle *Dungeons & Dragons* est en partie inspiré du roman *Le seigneur des anneaux* de J.R.R. Tolkien : Coralie David montre dans son étude que ce n'est pas le personnage d'Aragorn qui est joué dans le jeu de rôle mais une version simplifiée de lui-même : le héros du roman Aragorn devient, dans le jeu, un archétype du rôdeur humain¹²⁵⁵. Nous supposons alors que les élèves n'ont pas endossé le rôle des personnages tragiques mais ceux d'archétypes issus de ces personnages tragiques et les ont déclinés selon leurs connaissances et désirs. En effet, il n'est alors pas nécessaire d'avoir lu l'œuvre pour endosser les rôles des personnages.

De plus, l'étude des *verbatim* montre que les personnages raciniens ont été effectivement réduits au statut d'archétype. Les élèves n'exploitent pas tant les personnages que la virtualité qu'ils représentent, dans un jeu d'improvisation théâtrale. Ainsi, Néron et Agamemnon sont des figures de l'autorité, Agrippine une maman, Eriphile une amoureuse...Mehdi ne joue pas vraiment Agamemnon comme

¹²⁵³ Lafrance, Jean-Pierre, *Les jeux vidéo, à la recherche d'un monde meilleur*, Paris : Hermès-Lavoisier, 2006, p.41.

¹²⁵⁴ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995.

¹²⁵⁵ David, Coralie, *op. cit.*, 2016.

l'exemple ci-dessus le souligne : il joue un roi, ou du moins l'image qu'il a d'un roi, un individu exigeant qui menace les serviteurs.

Lorenzo (Achille) : Comment t'as pu ressentir des sentiments envers moi alors que tu savais que j'étais avec Iphigénie ?

Eponine (Eriphile) à Mélissandre : C'est qui déjà ?

Mélessandre (Eriphile) : C'est Achille.

Sarah-Sofia (Clytemnestre) : Celui que t'aimes

Romane (Eriphile) : L'amour, c'est l'amour. Ça se commande pas.

SEANCE COLLECTIVE 4 CLASSE 4

Dans cet échange, Sarah-Sofia vient en aide à Eponine, qui visiblement n'a pas lu l'œuvre puisqu'elle ne sait qui est Achille ou n'a pas écouté ses camarades au tableau depuis un moment ; elle définit alors Achille : « celui que t'aimes ». Le héros grec devient l'archétype de l'Amoureux. La réponse de Romane, quant à elle, ne s'appuie pas sur l'œuvre mais s'improvise autour de l'amour dans une certaine tautologie : « l'amour, c'est l'amour ». Cette virtualité expérimentée apparaît comme une caractéristique du jeu de rôle : on n'incarne pas un personnage mais ce qu'il représente. Et cela ne nécessite pas une connaissance de l'œuvre-source : chacun exprime l'archétype à travers son vécu et ses expériences. Le jeu est donc accessible à tous.

Ici dans les deux exemples ci-dessous, Mehdi et Ridwane convoquent – non sans humour – leurs connaissances mythologiques.

Mehdi (Agamemnon) à Achille : Je te valide pas, déjà t'es pas très sérieux. T'as une merde au talon, je veux un mec en forme pour ma fille. (Rires) Sa dot, elle est chère, t'as pas les moyens, et pis c'est ma fille.

SEANCE COLLECTIVE 5 CLASSE 4.

Ridwane (Ulysse) : Nous sommes Ulysse, fils de Laërte, grand roi d'Ithaque. Achille c'est notre ami.

Sarah-Sofia : Fils de Laërte ?

Ridwane : Ouais Laërte. Tu connais pas ?

SEANCE COLLECTIVE 6 CLASSE 4.

Le propos n'apporte pas particulièrement d'éclairage sur l'œuvre littéraire ; il est tautologique. Cependant, il ne semble pas inutile puisqu'il est source de plaisir pour des élèves qui avaient, dès le début, décroché du cours et de l'œuvre. Le jeu semble alors les engager.

1.3.2. Un jeu de rôle dans lequel les élèves déjà engagés dans l'identification peuvent s'investir

Les élèves, qui ont développé une identification réussie dans le journal de personnage (étape 1) – même si la lecture de la tragédie a été abandonnée en cours de route – ont pu s'investir dans les échanges plus précisément. Notre hypothèse est qu'ils ont pu, par leur connaissance du texte, développer plus facilement une improvisation théâtrale : la connaissance du personnage est plus fine – allant au-delà de l'archétype. En effet, Olivier Caïra explique, dans son étude du jeu de rôle, que le

joueur déploie le *background* de son personnage – soit sa carte d'identité – et qu'à partir du moment où il le maîtrise, il peut déployer un *roleplaying* proche de l'improvisation théâtrale plus précis¹²⁵⁶. Pour cela, nous nous proposons l'étude des répliques menées par des faibles lecteurs qui ont lu le texte. Il s'agit d'observer la place du texte dans leurs improvisations.

Ainsi, Erine et Anthony, en classe 4, sont Clytemnestre et Achille : il y a substitution d'identité comme les pronoms dans leurs échanges le soulignent.

Anthony (Achille) : Pour défendre mon cas, on n'a pas voulu la sacrifier.

Erine (Clytemnestre) : On a juste eu des doutes que ce soit pas un piège. Et on a cru que tu annulais le mariage surtout.

SEANCE COLLECTIVE 7 CLASSE 4.

Dans cet échange, les deux élèves reviennent sur le début du troisième acte de la tragédie et sur un *quiproquo* résolu entre les deux personnages : Clytemnestre, trompée par son époux, croit qu'Achille renonce au mariage tandis que le héros grec, ne comprenant pas la colère de la reine, se dresse contre Agamemnon, refusant le sacrifice de sa bien-aimée avant qu'ils ne s'allient tous les deux, mère et fiancé, pour protéger Iphigénie. L'improvisation théâtrale ne s'appuie pas sur les archétypes des personnages mais bien sur le texte qui est rejoué dans une temporalité différente. Les deux élèves le résumant, le reformulent, le synthétisent et se confrontent, improvisant tous les deux. Cet échange est représentatif de ceux menés par les rares élèves de la classe qui étaient déjà rentrés, seuls, dans l'identification : le texte de Racine est la base de leur jeu. De la même manière, dans l'exemple ci-dessous de la classe 2, on constate que le texte provoque un plaisir presque jubilatoire :

Narcisse (à Burrhus) : N'oublions pas que c'est Néron qui a demandé d'aller acheter les poisons. On allait pas gâcher. Lui il a changé d'avis comme ça.

(Néron) : Ben oui mais on avait dit d'arrêter

(Narcisse) : Non, non, non tu as dit à la fin « allons voir ce que nous devons faire ». Oublie pas que tu as décidé de tuer ton frère.

Un élève : Monsieur, on est en train de créer des embrouilles !

(Rires)

SEANCE COLLECTIVE 8 CLASSE 2.

Ici, un élève¹²⁵⁷ incarnant Néron intervient dans la conversation entre Burrhus et Narcisse : l'élève, qui joue le gouverneur de Britannicus, semble éprouver un certain plaisir à évoquer la dernière scène du quatrième acte et plus particulièrement le vers 1480. L'élève connaît l'œuvre et s'en amuse dans une improvisation certaine, faisant taire son camarade incarnant Néron : la triple répétition de « non » et la tournure impérative – « oublie pas que tu as décidé de tuer ton frère » - créent des décalages provoquant les rires dans la classe. L'aparté d'un élève envers l'enseignant témoigne également de ce

¹²⁵⁶ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p.63.

¹²⁵⁷ Nous ne disposons pas des prénoms des élèves dans la transcription des échanges de la classe 2.

plaisir qui naît dans les joutes verbales entre les différents personnages, au sein de la classe, autour du texte.

Dans les classes où l'identification a été la plus laborieuse, composées essentiellement de faibles lecteurs et de non-lecteurs, un jeu de rôle se met en place lors de la séance collective (étape 4) réunissant tous les élèves de la classe. Le jeu de rôle semble attirer des élèves, qui étaient initialement réfractaires à l'activité et à la lecture et désacralise l'œuvre.

*

* *

Dans toutes les classes, le dispositif met alors en place une identification et permet une progression de celle-ci. En effet, si dans l'étape 1, l'identification ne concerne pas tous les élèves, ce sera ensuite, après l'étape 4, le cas pour tous. Cependant, on constate des temporalités différentes : le jeu de l'identification prend dès l'étape 2 au sein des « cercles de personnage » dans les classes où il y avait une majorité d'identifications réussies (profils A et B). Au contraire, il ne se met en place qu'au cours de l'étape 4 pour les autres classes (profil C).

Dans les deux situations, l'identification provoquée par le dispositif devient la source d'un certain jeu entre pairs et crée un attrait pour l'œuvre de Racine étudiée.

2. Le jeu comme hameçon de la lecture

Isabelle de Peretti *et alii.* ont démontré dans une étude collective que le recours au jeu dramatique aide à l'analyse littéraire¹²⁵⁸, particulièrement pour des lecteurs en difficulté, pour qui le texte est particulièrement difficile à saisir. Il semblerait que le jeu de rôle apparaisse également comme une piste didactique pour amener les élèves à se mettre à la place du personnage et favoriser un « investissement pulsionnel, émotionnel et affectif »¹²⁵⁹ pour engager la lecture de l'œuvre littéraire. En effet, nous souhaitons démontrer que le jeu de rôle fonctionne comme un hameçon de la lecture.

Nous nous sommes penchée tout d'abord sur les *verbatim* de la séance collective des classes 2 et 4 puisque le jeu de rôle qui s'y enclenche est celui qui concerne le plus grand nombre d'élèves réfractaires à la lecture. En effet, dans les classes 1 et 3, on pourrait supposer que si les rares élèves réfractaires se laissent emporter vers l'œuvre, c'est non seulement en raison du jeu mais aussi car ils sont minoritaires. Au contraire, dans les classes 2 et 4, les élèves réfractaires et ceux qui n'ont pas réussi à développer une identification sont majoritaires. Nous avons étudié deux points en particulier : le rapport au texte dans les échanges et le regard porté sur la non-lecture par les élèves eux-mêmes.

¹²⁵⁸ De Peretti, Isabelle *et alii.*, *op. cit.*, 2006.

¹²⁵⁹ *Ibid.*

2.1. La place du texte dans le jeu de rôle

2.1.1. Le besoin du texte

Olivier Caïra explique dans son étude du jeu de rôle que la première préoccupation d'un joueur n'est pas de développer un *roleplaying* mais de maîtriser le *background* pour pouvoir aller « jusqu'à la fin du scénario sans trop de déboires »¹²⁶⁰. Si les non-lecteurs s'emparent des archétypes des personnages et les développent, le propos s'essouffle vite, comme nous l'avons vu à travers la remarque de Romane – « l'amour, c'est l'amour ». Cela crée alors un besoin du texte. L'exemple ci-dessous, extrait des échanges de la classe 4, donne à voir, lui aussi, cet épuisement quand le texte vient à manquer.

Nalca (Iphigénie) : Vous êtes notre mère. Pourquoi vous vous êtes pas proposée pour être sacrifiée à notre place ?

Sarah-Sofia (Clytemnestre) : Tu peux répéter steuplaît.

Nalca (Iphigénie) : Pourquoi pas te sacrifier à notre place ? On est ta fille quand même.

Sarah-Sofia (Clytemnestre) : Moi j'ai essayé de l'empêcher mais c'était elle qui devait être sacrifiée. Moi j'ai rien à faire dedans.

Nalca (Iphigénie) : Pourquoi ?

Sarah-Sofia (Clytemnestre) : Ben là, je sais pas quoi dire.

SEANCE COLLECTIVE 9 CLASSE 4.

Le jeu s'arrête avec la réponse de Sarah-Sofia : « ben là je sais pas quoi dire » : l'archétype de la mère n'est pas suffisant pour répondre à la question de Nalca. La réponse figure néanmoins, dans une scène dans laquelle Clytemnestre est présente, aux vers 917 à 920 prononcés par Arcas qui apprend à la reine, Iphigénie et Achille le sacrifice à venir¹²⁶¹, mais Sarah-Sofia n'a pas lu l'œuvre¹²⁶². L'expression « je ne sais pas » revient ainsi à quatre reprises au cours de la séance dans la classe 4 : cela signifie que, à quatre reprises, les élèves ont conscience d'ignorer un point pour pouvoir répondre. Lorsque le texte vient à manquer, un pair vient alors compléter, parfois personne ne sait répondre.

A deux reprises – une fois dans chaque classe –, une relecture se met alors en place. En effet, des élèves qui ont lu le texte invitent leurs camarades à revenir au texte. Dans l'exemple ci-dessous, issu des échanges de la classe 4, il est question de la lecture de la deuxième scène du deuxième acte, la première rencontre entre Iphigénie et son père, où se met en place un aveu à demi-mots d'Agamemnon, seulement perceptible par le spectateur, effaré devant la naïveté d'Iphigénie. Mehdi, qui n'a pas lu le texte, trouve refuge dans le « rêvoir » du jeu de rôle ; Pablo fait de même en improvisant une

¹²⁶⁰ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007, p.62

¹²⁶¹ Racine, *Iphigénie*, Acte III, scène 5, vers 917 à 920 :

« Par la voix de Calchas l'oracle la demande ;
De toute autre victime il refuse l'offrande,
Et les dieux, jusque-là protecteurs de Pâris,
Ne nous promettent Troie et les vents qu'à ce prix. »

¹²⁶² Nalca n'a pas lu l'œuvre non plus car elle aurait dû, puisqu'elle incarne Iphigénie, lire cette réponse de Clytemnestre.

réponse par projection. Mais ces deux réponses ne satisfont pas Inès : seul le texte permet de mettre fin à sa colère – la question a été posée plusieurs fois, Inès accusant Agamemnon de lâcheté.

Inès (Iphigénie) : Oh et pourquoi vous êtes pas venus nous le dire en face ?

Medhi (Agamemnon) : Oh déjà tu vas te détendre. T'es ma fille, tu te calmes. Si tu veux pas que je te fais* tuer. Ah je rigole.

Pablo (Agamemnon) : Parce qu'on voulait annuler.

Inès (Iphigénie) : Mais pourquoi pas le dire en face ? On aurait pu régler le problème.

Pablo (Agamemnon) : Ben parce que si on annule, pas besoin de le dire.

Ruben (Agamemnon) : **Et techniquement, tu l'as pas compris mais on te le dit.**

SEANCE COLLECTIVE 10 CLASSE 4.

Ruben invite à une relecture de la scène à travers sa réplique (en gras dans le texte), soulignant la double énonciation à l'œuvre dans l'extrait. Dans la classe 2, un élève, associé à Narcisse, se moque de la naïveté de Britannicus en l'invitant à porter une attention particulière au texte.

(Britannicus) : Sa sincérité me touche et quand j'ai besoin de lui, il est toujours là pour m'épauler.

(Rires)

Un élève : #t'esvraimentnaif

(Narcisse) : On te le dit pourtant : tu dois choisir des confidents discrets.

SEANCE COLLECTIVE 11 CLASSE 2.

« Tu dois choisir des confidents discrets » est une reformulation des vers 337-338 : « C'est à vous de choisir des confidents discrets / Seigneur, et de ne pas prodiguer vos secrets »¹²⁶³.

Ces deux situations peuvent sembler anecdotiques puisqu'elles n'ont lieu qu'une seule fois or elles sont le signe d'une modification du rapport au texte qui s'opère : pour la première fois depuis le début du dispositif, dans la classe 2, des élèves portent une attention particulière au texte littéraire. Le jeu de rôle fait prendre conscience que le texte manque et initie un besoin de (re)lecture pour aller plus loin : une curiosité – que nous avons comparée à un hameçon – semble en naître.

2.1.2. L'émergence d'une curiosité pour le texte

Dans le *Léviathan*, Thomas Hobbes écrit que « le désir de connaître le pourquoi et le comment est appelé curiosité »¹²⁶⁴. Nous appuyant sur cette remarque du philosophe, nous avons étudié l'émergence d'une curiosité pour le texte à travers les occurrences des interrogatifs « pourquoi » et « comment » dans les deux classes. « Comment » apparaît à quatre reprises dans les propos des élèves en classe 4 et aucune fois en classe 2 : ces occurrences manifestent une interrogation sur le personnage et ses réactions, comme dans l'exemple ci-dessous, ou une surprise.

Lorenzo (Achille à Agamemnon) : T'as réagi **comment** quand t'as su que je voulais te taper ?

SEANCE COLLECTIVE 12 CLASSE 4.

¹²⁶³ Racine, *Britannicus*, Acte I, scène 4, vers 337-338.

¹²⁶⁴ Hobbes, Thomas, *Léviathan*, 1651.

L'interrogatif « pourquoi » est, quant à lui, beaucoup plus révélateur d'une curiosité pour le texte littéraire. En effet, il ne cesse d'être répété dans les deux classes : six fois dans la classe 2 et vingt-et-une fois en classe 4¹²⁶⁵. Les différentes occurrences de cet interrogatif renvoient à trois contextes énonciatifs différents : il peut être associé à des propos déconnectés de l'œuvre que nous qualifions alors de « hors-sujet », ou bien à un manque de l'œuvre – l'élève souhaite comprendre un élément – ou bien à un usage ironique et une maîtrise particulière de l'œuvre. L'analyse des occurrences dans les deux classes souligne la grande majorité des emplois du « pourquoi » associé à un manque du texte (83% et 76% dans les deux classes).

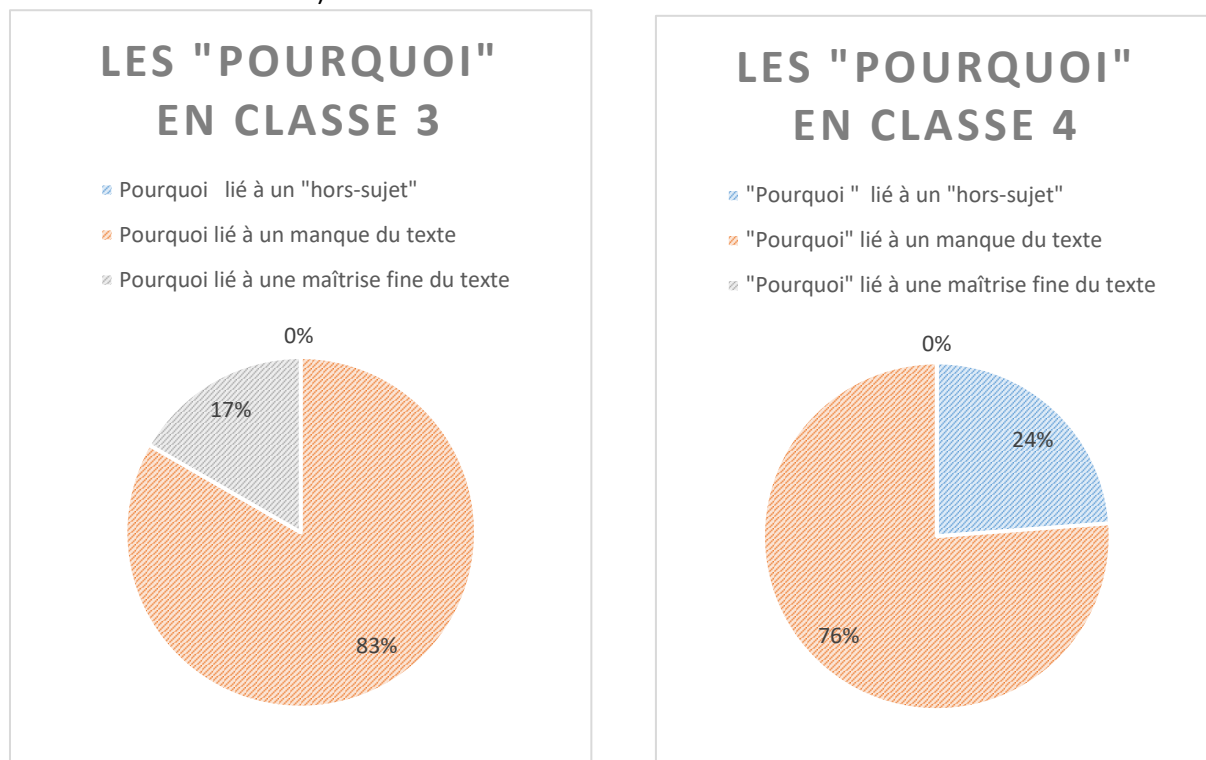


FIGURE 42 OCCURRENCES DE L'INTERROGATIF « POURQUOI » DANS LES CLASSES 4 ET 6 LORS DE LA SEANCE COLLECTIVE (ETAPE 4)

Dans les deux classes, ce sont majoritairement des élèves non-lecteurs qui l'emploient (60% en classe 2 et 75% en classe 4) : il y a là un indicateur fort, selon nous, d'un changement dans le rapport au texte. En effet, les non-lecteurs lui portent un intérêt et cherchent à présent à le comprendre. Ainsi, peut-on prendre l'exemple de Ridwane qui manifeste une volonté de cerner les enjeux de la fable, en développant des liens de cause à conséquence.

Ridwane (Ulysse) : Mais **pourquoi** t'aimes pas Agamemnon ?

Anthony (Achille) : Ah ben parce qu'il a voulu sacrifier notre épouse.

SEANCE COLLECTIVE 13 CLASSE 4.

¹²⁶⁵ Nous n'avons comptabilisé que les occurrences dans les échanges spontanés. L'interrogatif « pourquoi » apparaît également dans les journaux de personnage lus lors de cette séance (une fois en classe 2 et trois fois en classe 4) mais cela ne montre pas une curiosité.

Ridwane incarne Ulysse : s'il avait lu la tragédie, il saurait que c'est lui qui avertit Agamemnon de la colère à venir d'Achille, si sa fiancée Iphigénie est sacrifiée. D'ailleurs, ignorer le sacrifice d'Iphigénie est symptomatique d'une absence de lecture de la tragédie *Iphigénie* de Racine. Medhi, dans l'exemple ci-dessous, ne cherche même pas à feindre la lecture, comme on peut le voir avec l'emploi du pronom personnel « je » ; peu importe, il veut à présent savoir et comprendre la situation :

Medhi (Agamemnon) à Clytemnestre : **Pourquoi** je vous empêchais d'aller à l'autel ?

Erine (Clytemnestre) : Pour pas qu'on essaye de sauver Iphigénie.

SEANCE COLLECTIVE 14 CLASSE 4.

Un autre extrait des échanges, en classe 2 cette fois, ci-dessous, souligne également l'absence de lecture de la tragédie, du moins complète des scènes dans lesquelles le personnage attribué figure pourtant. En effet, l'élève, associé à Britannicus, aurait trouvé une réponse à sa question dans le texte, en lisant le vers 988 (« Néron nous écoutait, et m'ordonnait de feindre »¹²⁶⁶), s'il avait lu au-delà de la sixième scène du deuxième acte.

(Britannicus) : Il y a une scène où Junie dit à Britannicus qu'elle ne l'aime plus : **pourquoi ?**

(Junie) : En fait, Néron est sur place.

(Britannicus) : Ah bon ?

(Junie) : Oui en fait à la scène d'avant, Néron dit qu'il est caché. Et il surveille tout ce que l'on dit.

(Britannicus) : Ok donc en fait vous nous aimez vraiment toujours.

SEANCE COLLECTIVE 15 CLASSE 2.

La surprise de la révélation est soulignée par le « ah bon ? ».

Si les élèves n'ont pas lu ou ont abandonné leur lecture, c'est qu'ils étaient désintéressés. Le fait qu'ils posent à présent de nombreuses questions nous semble montrer non seulement une participation à la séance, mais aussi une envie de comprendre : une curiosité pour le texte émerge donc au sein du dispositif auprès des non-lecteurs.

2.2. La marginalisation de la non-lecture

Afin de vérifier également si le jeu est un hameçon de la lecture, il nous semble important d'observer le regard porté par les élèves sur la non-lecture. Dans ces classes où les élèves réfractaires sont majoritaires, la non-lecture est considérée *a priori* comme normale : la lecture scolaire est une tâche scolaire, contrainte et que certains élèves cherchent à éviter en trouvant des résumés sur internet, comme Stéphanie Lemarchand-Thieurmél le démontre dans ses travaux de doctorat¹²⁶⁷. Dans la classe 2, on compte sept élèves non-lecteurs (soit 19%) et douze dans la classe 4 (soit 36%).

¹²⁶⁶ Racine, *Britannicus*, Acte III, scène 7, vers 988.

¹²⁶⁷ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

En quoi le dispositif modifie-t-il le regard des élèves sur la non-lecture ? Pour répondre à notre question, nous avons mené une étude comparative des échanges entre pairs au sein des « cercles de personnage » (étape 2) et lors de la séance collective (4) afin de voir si un changement a eu lieu.

2.2.1. La non-lecture : une posture assumée dans les « cercles de personnage »

Au sein des « cercles de personnage », on observe en effet une banalisation de la non-lecture. Cette normalité peut être associée à un élève en particulier. C'est ici en l'occurrence le cas pour Marianne et Mehdi qui se définissent, l'une en classe 2, l'autre en classe 4, comme des « thugs ». Ce mot d'origine anglaise signifie « caïd » ou « rebelle ». Le « thug » est celui qui revendique haut et fort un refus de l'autorité, ici l'autorité scolaire (en gras dans les textes).

- Etant donné que moi j'ai pas lu le truc...
- (...)
- Oh la *thug*. Déjà on sait que t'as pas bossé, Marianne.
- Lol. **Ça m'arrive souvent de bosser ?** (Rires)

CERCLE DE PERSONNAGE 6 BRITANNICUS (CLASSE 2).

- Mehdi : En gros là vous avez lu tout le livre ?
- (...)
- Mehdi : C'est long un peu, non ?
- Madiane : On voit qui a pas lu le livre à la maison.
- Matthis : N'est-ce pas Mehdi ?
- Mehdi : Tu insinues quoi jeune malandrin ? **Ce qui est évident ?** (Rires)

CERCLE DE PERSONNAGE 7 AGAMEMNON (CLASSE 4).

Les rires démontrent à chaque fois la fierté des élèves à revendiquer le titre, semblant alors honorifique, de non-lecteur. Il n'y a d'ailleurs qu'un seul élève par classe qui revendique haut et fort dans les « cercles de personnage » cette posture. Le non-lecteur apparaît comme un élève populaire. Cette normalité de l'absence de lecture est également admise par de nombreux élèves qui, sans la clamer haut et fort, dans leurs échanges admettent simplement ne pas avoir lu l'œuvre lorsque les pairs leur posent la question. Cela concerne deux élèves dans la classe 4 et deux élèves dans la classe 2. L'absence de lecture est admise avec désinvolture, comme les rires en témoignent dans l'exemple ci-dessous, représentatif de ces quatre cas.

- Eponine : Mais attends, nous c'est qui ? En fait j'ai pas compris l'histoire.
- Mélessandre : Tu l'as lue ?
- Eponine : Non, c'est vrai.
- (Rires)

CERCLE DE PERSONNAGE 8 ERIPHILE (CLASSE 4).

Ne pas lire est donc bien une normalité ; ils sont habitués à faire semblant d'avoir lu le livre. Chakib explique cela lors de la séance collective lorsqu'il est interrogé sur sa lecture : « Je vais pas dire que j'ai pas lu, alors je raconte *au talent* » (classe 4). Cela concerne au moins trois « cercles de personnage » : celui de Britannicus en classe 2 et ceux d'Achille et d'Ulysse en classe 4. Cela se remarque clairement

dans la mesure où, comme aucun élève n'a lu le texte dans ces trois « cercles de personnage », personne n'est en mesure de se rendre compte que l'histoire inventée par un pair est fautive et tous acquiescent. Ainsi, le « cercle de personnage » associé à Britannicus est persuadé que la pièce raconte l'histoire d'un homme, nommé Britannicus, « qui couche avec la copine de son frère » :

- Britannicus il a une vie de merde.
- Il couche avec la *meuf* de son frère. Et il croit que Narcisse est son ami.
- Excusez-moi mais je dois dire qu'on doit être salement un enculé pour coucher avec la *meuf* de son frère.

(...)

- Ok je note : il couche avec la fiancée de son demi-frère et croit que Narcisse est son ami.

CERCLE DE PERSONNAGE 9 BRITANNICUS (CLASSE 2).

La remarque « ok je note » signifie que ce résumé est admis comme juste et validé dans la trace écrite des échanges entre pairs. Nous ne sommes pas en mesure de savoir si cela concerne plus d'élèves au sein des deux classes qui se sont tus face à des élèves ayant lu. Cependant, ces trois « cercles de personnage » concernent déjà quatre élèves de la classe 2 et neuf élèves de la classe 4.

2.2.2. La non-lecture moquée

Lors de la séance collective et de la mise en place d'un jeu de rôle (étape 4), le non-lecteur est désavantagé dans les échanges, comme nous avons pu le voir : l'archétype ne suffit pas pour jouer longtemps et il est celui qui emploie le plus de « pourquoi ». En effet, il est l'élève qui ne comprend pas la fable.

Il nous semble alors observer une inversion des rapports de force entre pairs dans ces classes de profil C : le lecteur a une supériorité qualitative puisqu'il peut s'investir davantage dans le jeu alors que le non-lecteur est limité. Cela signifie que ce dernier est alors en retrait. Dans l'extrait-ci-dessous de la classe 2, on peut remarquer l'émergence d'une moquerie envers les non-lecteurs. Le « cercle de personnage » Britannicus n'a pas lu l'œuvre et énonce un contre-sens sur la tragédie ce qui ne manque pas de faire réagir, non pas l'enseignant mais un pair :

Britannicus : On vole la promesse de Néron.

Junie : Mais qu'est-ce que vous racontez ?

Britannicus : Ben nous on aime Junie, la *meuf* de Néron.

(Rires dans la classe)

(Classe 2)

SEANCE COLLECTIVE 16 CLASSE 2.

Les rires marquent ici la moquerie du reste de la classe envers ceux qui disent n'importe quoi sur l'œuvre. L'exemple ci-dessous est également représentatif de cette tendance : le « cercle de personnage » Achille ne sait répondre à la question posée par Eponine à propos des sentiments du héros lorsqu'Eriphile lui avoue ses sentiments.

Eponine (Eriphile) : (...) En gros. Achille il éprouve quoi quand Eriphile lui dit ses sentiments ?

Lorenzo (Achille) : On a été troublé.

(Rires dans la classe)

Anthony (Achille) : Sur le coup on était un peu confus.

Prof : Pourquoi ?

Anthony (Achille) : On pensait que ça allait être nous qui allions faire le premier pas.

(Rires)

Eponine (Eriphile) : Mais non !

Anthony (Achille) : Attends ? Merde, c'est Eriphile.

(Rires)

Mehdi (Agamemnon) : **Il a lu un autre livre, le mec.**

(Rires)

Ziane (Achille) : J'ai rien compris.

Yasmine (Iphigénie) : Genre vous confondez Iphigénie avec Eriphile. Iphigénie c'est nous la fille d'Agamemnon et votre fiancée. Eriphile c'est mon amie.

Mehdi (Agamemnon) : Elle est jalouse c'est pour ça.

Sarah-Sofia (Clytemnestre) : Oh la la la

Lorenzo (Achille) : On a été outré. On ne s'y attendait pas.

Pauline (Clytemnestre) : **Du coup vous avez lu ou pas les scènes dans lesquelles Achille apparaît ?**

Nathan (Achille) : Oui oui.

Ziane (Achille) : Si mais on se souvient pas. On les a peut-être lues vite.

(Rires)

SEANCE COLLECTIVE 17 CLASSE 4.

On peut constater que ce sont les élèves, entre eux, qui évoquent une absence de lecture (en gras dans le texte) et témoignent d'un certain agacement comme Sarah-Sofia – « oh la la la ». Yasmine vient en aide à ses camarades en les corrigeant et en présentant les personnages : « Genre vous confondez Iphigénie avec Eriphile. Iphigénie c'est nous la fille d'Agamemnon et votre fiancée. Eriphile c'est mon amie ». Sarah-Sofia, Mehdi et Eponine sont tous trois des élèves qui n'ont pas lu l'œuvre et le revendiquaient dans un premier temps : à présent, ils sont les premiers à se moquer de ceux qui sont encore plus perdus qu'eux.

Lors de cette étape et de ce jeu de rôle, être ignorant de l'œuvre, c'est donc risquer de s'exposer à des moqueries. Le non-lecteur est à l'écart du propos et n'est plus une figure assumée. Une modification du regard sur l'absence de lecture se met en place.

*

* *

Le jeu qui s'initie d'une manière collective dans l'étape 4 du dispositif, dans les classes les plus en difficulté, comptant le plus grand nombre de non-lecteurs et d'identification en échec lors de l'étape 1 et donc dans les classes les moins engagées dans la lecture, semble fonctionner à la manière d'un hameçon. Non seulement, les élèves se prennent au jeu de l'identification mais ils éprouvent, tous, un manque et un besoin de la lecture. Ainsi, le jeu engage tous les élèves, même les plus réfractaires.

3. L'influence du dispositif : motiver la lecture en faisant moins lire

Notre dispositif repose, rappelons-le, sur la lecture partielle d'une tragédie de Racine puisque les élèves ne lisent que les scènes dans lesquelles le personnage attribué figure. Cela a été pensé d'une manière économique afin de limiter la difficulté de l'œuvre par une réduction quantitative du texte à lire. D'autres objectifs étaient poursuivis. Le premier repose sur l'hypothèse suivante : l'incomplétude de l'œuvre développerait un désir de la lecture. Nous nous appuyons sur la réflexion de Platon menée dans le *Banquet*, où il est expliqué que l'on désire une chose qui manque et que l'on ne désire pas ce qui ne manque pas¹²⁶⁸. Or, la lecture de Racine ne peut manquer pas aux élèves qui ne la connaissent pas et qui donc ne la désirent pas : elle demeure une lecture prescrite dans le cadre scolaire par l'enseignant. Le caractère d'obligation détruit en lui-même le désir. Nous avons donc fait l'hypothèse que la lecture partielle de l'œuvre pouvait éveiller ce désir de la lire intégralement, de « tricher » en lisant au-delà des seules scènes attribuées à son personnage. Le second objectif visé s'appuie sur le principe de la lecture coopérative : lors de la séance collective (étape 4), les différentes lectures des « cercles de personnage » se complètent, à la manière d'un puzzle. Cela nous semble créer un plaisir de la révélation et de la surprise. Celui-ci est de la même nature que celui éprouvé à la lecture de la fin d'un roman policier : le plaisir qu'éprouve le lecteur à découvrir la résolution de l'enquête à travers le récit du détective. Nous supposons alors que le dispositif crée un désir de lecture ou de la fable tout du moins et un plaisir de la révélation.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons étudié tout d'abord sur les *verbatim* échangés entre pairs lors des « cercles de personnage » à la recherche de marques de frustration et d'un désir de lecture et des questionnaires distribués aux élèves¹²⁶⁹. Puis, nous avons observé les réactions des pairs lors de la séance collective face aux révélations pour étudier le plaisir et le désir de la fiction.

3.1. Désir de lecture

Rares ont été les élèves à « tricher » entre l'étape 1 et l'étape 2, c'est-à-dire à ne pas respecter la règle du jeu et à lire toutes les scènes de la tragédie. On décompte en effet un seul élève dans les classes 1, 2 et 3, aucun dans la classe 4¹²⁷⁰. L'argument, donné aux camarades au sein du « cercle de personnage », est à chaque fois le même, exprimé ici par Elise en classe 3 :

Moi, j'ai tout lu car ça m'énervait de ne pas comprendre.

CERCLE DE PERSONNAGE 10 BERENICE 1 (CLASSE 3, ELISE).

¹²⁶⁸ Platon, *Le banquet*.

¹²⁶⁹ En fin d'année scolaire, un questionnaire a été distribué aux élèves pour savoir s'ils avaient lu l'intégralité de l'œuvre à l'issue du dispositif.

¹²⁷⁰ Nous partons du principe que les élèves qui ont lu toute l'œuvre l'ont exprimé entre pairs quand ils se sont interrogés sur leurs lectures.

La formule est intéressante car l'énerverment ici renvoie à une frustration : la lecture partielle crée effectivement un sentiment de manque puisque des données échappent et que des zones d'ombres demeurent. Pour ces trois élèves qui ont « triché » en lisant toute l'œuvre, la motivation de lecture a été si forte que la règle a été contournée. Si ces élèves sont rares à avoir assouvi leur désir de lecture, cette frustration se manifeste chez d'autres. Certains évoquent une envie de lire l'intégralité de l'œuvre, envie assumée auprès des pairs. C'est le cas de cinq élèves de la classe 3 et d'un élève de la classe 1. L'argument est le suivant : l'élève a envie d'« avoir tous les points de vue » (Perle, classe 3).

Après la séance collective, sept élèves de la classe 3 (soit 24%) ont lu l'intégralité de l'œuvre. Il est intéressant de constater que cette frustration qui motive la lecture n'apparaît bien sûr que chez les élèves qui ont lu les scènes à lire. A ce titre, la classe 3 est particulièrement représentative : ces bons lecteurs ont pu plus facilement dépasser leurs difficultés pour assouvir le manque.

3.2. Désir de fiction

Ce n'est pas parce que les élèves ne vont pas lire l'œuvre ou n'expriment pas un désir de lecture que la frustration n'opère pas : elle porte sur la fable qui est incomplète. Certains élèves manifestent effectivement un important désir de savoir « ce qui se passe », ce que nous avons désigné comme un désir de fiction.

En effet, les interactions entre les différents « cercles de personnage » sont nombreuses : les élèves ne cessent de s'interpeller entre eux pour « savoir ». Par exemple, le « cercle de personnage » Eriphile en classe demande, en aparté, aux élèves de celui associé à Clytemnestre ce qui leur arrive. Ils apprennent ainsi alors la mort de leur personnage¹²⁷¹. De même, le « cercle de personnage » Britannicus en classe 1 interroge celui associé à de Néron pour savoir ce qu'il advient du prince. La frustration met les élèves en position d'attente : ils sont aux aguets et à la recherche d'explication. Ce désir de fiction se manifeste auprès de tous les élèves – à l'exception des quelques qui ont éprouvé un désir de lecture : il y a une envie de connaître l'histoire. Le dispositif a provoqué une appétence pour la fable.

3.3. Plaisir de la révélation

La séance collective (étape 4) est l'occasion de coups de théâtre qui créent un moment de plaisir, par des révélations. Celui-ci s'observe dans les remarques spontanées des élèves, interagissant entre eux. En effet, elles nous semblent être de bons témoins d'un intérêt évident et d'une attention portée à la fable.

¹²⁷¹ En effet, Eriphile meurt dans le hors-scène racinien. Le personnage est donc absent lors de la scène dans laquelle Ulysse rapporte sa mort. Les élèves n'ont donc pas lu ce passage.

Ces réactions spontanées se manifestent par des interjections, des questions, des cris : elles sont bruyantes.

(Britannicus) : Ah mais je suis trop con ! J'avais pas compris que Narcisse me trahissait ! Mais que je suis con ! Pourtant c'est vrai qu'il le dit !

(Rires de la classe)

SEANCE COLLECTIVE 18 CLASSE 1¹²⁷².

Ainsi, le langage relâché - « je suis trop con » - témoigne de la spontanéité de l'élève qui réagit intimement à la découverte de la fiction. Le jeu semble offrir un espace de liberté, permettant à chacun de réagir immédiatement et d'exprimer à haute voix ses réactions à la découverte de l'intrigue. Dans l'extrait ci-dessous, on note les réactions spontanées de trois élèves : Chakib a lu les scènes associées à Arcas ; Ridwane a abandonné la lecture face à la difficulté ; Medhi n'a pas lu les scènes où figure son personnage, Agamemnon.

Melissandre (Eriphile) : Non c'est pas ça. On l'a dit.

Prof : Oui vous êtes allée dire à tout le monde que c'était Iphigénie qui devait être sacrifiée pour l'empêcher de s'enfuir.

Ridwane (Ulysse) : **Oh la balance !**

Prof : Oui vous avez plus que jubilé du sacrifice, à un moment vous avez tout fait pour qu'il ait lieu.

Chakib (Arcas) : **Oh vous êtes qui ? Pire poucave qu'Arcas.**

(...)

(Rires dans la classe)

Mehdi (Agamemnon) : **Attaque Arcas !**

SEANCE COLLECTIVE 19 CLASSE 4.

Leurs réactions témoignent d'un intérêt certain : ils écoutent les révélations en cours. La spontanéité se retrouve dans la familiarité du propos (« balance », « poucave »), dans les interjections (« oh ! », « oh vous êtes qui ? »).

Ces émotions de lecture spontanées créent un moment de connivence au sein de la classe : on le voit dans les deux exemples ci-dessus à travers les rires. Le plaisir est lié à la révélation pour les uns qui découvrent la fiction et à une certaine jubilation pour les autres qui détiennent le savoir au détriment de leurs pairs. L'exemple ci-dessous de la classe 2 en témoigne :

Burrhus : Nous sommes gouverneur de Néron. On habite à Rome. On est célibataire. Nous sommes amis avec Britannicus, Junie et Agrippine. Vous, vous êtes pas amis avec nous. Mais l'inverse n'est pas réciproque. Mais non, Narcisse non. Junie, on n'en pense pas grand-chose. Néron veut tuer Britannicus. C'est inacceptable selon moi.

Britannicus : Quoi ???

Burrhus : Attendez, vous n'étiez pas au courant ?

Prof : (Rires) Vous commencez peut-être à comprendre, les Britannicus, pourquoi la pièce porte votre nom.

Britannicus : Ah oui, on est des pigeons en fait.

Junie : Nous, on vous aime.

¹²⁷² Cette anecdote a été rapportée par l'enseignant ; nous ne disposons pas des enregistrements de la séance.

(Rires dans la classe)

SEANCE COLLECTIVE 20 CLASSE 2.

Un élève, associé à Britannicus, réagit vivement par l'interjection « Quoi ??? » coupant la parole d'un camarade associé, quant à lui, à Burrhus en pleine présentation – « Néron veut tuer Britannicus. C'est inacceptable selon moi » –, réaction somme toute légitime quand on apprend que l'on est en danger de mort. Les autres groupes rient du « cercle de personnage » de Britannicus qui découvre le nœud de la pièce qu'ils ignoraient. On le voit non seulement dans les rires collectifs, dans le rire de l'enseignant lui-même mais aussi dans les remarques moqueuses de Burrhus – « Attendez, vous n'étiez pas au courant ? » – et de Junie – « Nous, on vous aime ». Dans un autre extrait, il y a une rupture énonciative dans la présentation de Narcisse avec l'aparté finale « désolé » qui suscite non seulement le rire de l'élève mais aussi les rires de la classe.

(Narcisse) : Ben nous allons vous parler de Narcisse, un homme. On connaît pas sa date de naissance précise mais il a vécu pendant la période de l'empire de Néron. Il est gouverneur de Britannicus. Avant, il était esclave. Maintenant il habite à Rome et mais avant on sait pas. La relation sentimentale, il est célibataire. On sait pas qui sont ses parents. Ami avec Néron, il collabore avec Néron pour tuer Britannicus – il fait semblant d'être ami avec Britannicus. Désolé. (Rires)

(Rires dans la classe)

SEANCE COLLECTIVE 21 CLASSE 2.

Cette double énonciation est intéressante : il y a la parole du jeu de rôle – « je » du personnage – et la parole de l'élève – « je » de l'élève – qui s'amuse des différents niveaux de référence énonciative. Celle-ci crée d'ailleurs à une reprise dans une classe un jeu métalittéraire (classe 2) (en gras dans le texte) :

(Burrhus) : C'est vrai, ça. Pourquoi Burrhus ne va pas voir Britannicus en fait pour lui dire ?

(Britannicus) : Parce que nous en fait, on est en prison à ce moment-là. Donc tu pouvais pas venir nous voir ?

(Britannicus 2) : Tu penses pouvoir réconcilier tout le monde : vous avez essayé de faire une réconciliation entre Britannicus et Néron ?

Un élève : Burrhus ne voit jamais Britannicus.

(Burrhus) à Britannicus : Si vous aviez été plus présent dans la pièce, on aurait pu vous le dire. Mais là vous n'êtes jamais là. On y est pour rien.

(Burrhus 2) : Donc c'est pour ça que l'on va voir votre belle-maman.

SEANCE COLLECTIVE 22 CLASSE 2.

L'argument utilisé est une observation de la structure de la pièce : effectivement Burrhus et Britannicus ne se croisent jamais au sein de la tragédie de Racine. En basculant dans un niveau métalittéraire, les élèves jouent à se répondre.

La lecture économique permet donc de faire émerger un plaisir de la découverte du texte littéraire en créant des moments de connivence au sein d'un groupe autour d'un texte littéraire.

*

* *

Le dispositif de la lecture partielle porte également, par la création d'un sentiment de manque et de frustration, un désir de lecture – certes rarement exprimé et réalisé – et un désir de fiction qui donne lieu à un moment plaisant lors des révélations de la fable reconstruite entre pairs lors de la séance collective. Nous avons pu observer, à travers quelques exemples représentatifs, que ce plaisir se manifeste chez tous les élèves, quel que soit son niveau et quel que soit le profil de la classe. Le dispositif provoque ainsi, paradoxalement un engagement de l'élève dans la lecture : il motive la lecture – ou du moins la découverte de la fiction – en la réduisant.

Bilan

Nous nous demandions dans quelle mesure le dispositif permet, en s'appuyant sur des caractéristiques du jeu, de tisser un lien entre un plaisir de jouer et un plaisir de la lecture dans le cadre scolaire. A partir de nos premières analyses, nous pouvons établir plusieurs constats :

- Le dispositif repose sur un principe d'identification, relevant d'une « pédagogie de l'immersion » selon l'expression de Laurent Jenny¹²⁷³ : une identification associative, caractéristique du jeu de rôle avec substitution d'identité, se met en place dans toutes les classes, permettant de développer un sentiment d'immersion fictionnelle. Cependant, cette identification ne se met pas facilement en place auprès des faibles lecteurs. On a pu constater que, face à la difficulté de l'œuvre racinienne, le dispositif de Véronique Larrivé du journal de personnage¹²⁷⁴ n'est pas suffisant : seuls les meilleurs lecteurs entrent dans l'identification, et ce même si la lecture n'est d'ailleurs pas achevée.
- Un jeu de rôle se met en place dans le temps des « cercles de personnage » (étape 2) dans les classes composées d'une majorité de « bons lecteurs » tandis qu'il ne surgit que lors de la séance collective (étape 4) pour les autres classes. Lors de l'étape 2, l'identification associative du jeu de rôle s'appuie sur une lecture empathique et donc sur une première compréhension du texte qu'elle permet d'enrichir. Lors de l'étape 4, elle crée un besoin du texte auprès d'élèves réfractaires, de prime abord. Le dispositif ludique ne fonctionne pas de la même manière selon le profil de la classe.
- Le dispositif ludique permet d'engager des élèves non-lecteur en modifiant leur perception de la lecture : on a pu remarquer une évolution d'élèves passifs, en posture de refus, à des élèves

¹²⁷³ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008.

¹²⁷⁴ Larrivé, Véronique, *op. cit.* 2014.

actifs lors des séances collectives (étape 4). Le jeu de rôle semble modifier les habitudes scolaires.

- La règle du jeu, qui consiste à ne lire que les scènes dans lesquelles le personnage attribué, développe un sentiment de frustration et donc de désir de lecture ou de fiction : les élèves ont envie de découvrir la fable et « ce qui se passe ». Celle-ci devient pour tous un objet de désir ; la séance collective (étape 4), au cours de laquelle les élèves la découvrent, est alors un moment plaisant.

Il nous semble, au terme de ce premier point, que le jeu motive la lecture en instaurant un plaisir. Il semble créer ainsi un désir de fiction, signe d'engagement pour nous, auprès de tous les élèves, mêmes les plus réfractaires. Nous constatons donc que le jeu de rôle apparaît comme une condition essentielle pour engager des élèves dans la découverte d'une œuvre complexe et (trop) difficile pour les élèves les plus en difficulté.

II. Engager par les pairs

Le jeu de rôle est une activité collective qui trouve la source de son plaisir dans la notion de partage : il est le terrain d'union d'un « être ensemble » selon l'expression de Laurent Trémel¹²⁷⁴ et un temps de retrouvailles entre copains qui permet d'unir des individualités différentes selon Anne-Christine Voelckel: en effet la création d'un personnage se présente comme une « opération profondément égalisatrice » pour la chercheuse ¹²⁷⁵ puisque malgré son parcours et ses compétences distinctes chacun peut y trouver sa place.

Cette jouissance du partage se retrouve également dans la lecture, comme nous avons pu le voir dans notre premier chapitre. Les « cercles de personnage » de notre dispositif correspondent à des « cercles de lecteur » selon l'expression de Serge Terwagne, Sabine Vanhulle¹²⁷⁶ : ils deviennent des espaces de partage entre pairs autour d'une lecture, dans un objectif social.

Il nous semble donc que le groupe engage la lecture. Notre première hypothèse est, rappelons-le, que les « cercles de personnages », à l'instar des « cercles de lecteur » et des « communautés de joueurs », rendent possibles des « communautés complices et joueuses »¹²⁵⁰ selon l'expression de Jean-François Massol¹²⁷⁷. Notre seconde hypothèse est que les échanges entre pairs font émerger autour d'une lecture scolaire une sociabilité. Notre troisième hypothèse, dans une perspective pédagogique, fonde que les temps collectifs permettent à chacun de trouver une place dans le groupe, dans une dimension

¹²⁷⁵ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995.

¹²⁷⁶ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine, Lafontaine, Annette, *op. cit.*, 2003.

¹²⁷⁷ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

égalisatrice, à l'instar du jeu de rôle, permettant ainsi d'engager tous les individus d'une classe hétérogène autour d'une même activité, soit, en l'occurrence ici, la lecture d'une œuvre patrimoniale difficile.

Nous proposons ici l'analyse précise des deux situations de partage au cœur du dispositif : les échanges au sein des « cercles de personnage » (étape 2) et lors de la séance collective (étape 4) d'une part, et l'écriture collaborative au sein des « cercles de personnage » (étape 3) d'autre part. Il s'agit d'observer systématiquement la dialectique du singulier et du collectif pour étudier dans quelle mesure et comment le groupe engage l'individu en instaurant un plaisir du partage.

1. Le plaisir des « communautés complices et joueuses »¹²⁷⁸

Au sein des « cercles de personnage » et au sein de la classe entière lors de la présentation des différents personnages, des échanges ont eu lieu entre pairs. Jean-François Massol considère que les élèves réunis entre pairs se constituent comme des « communauté[s] complice[s] » qui « témoign[ent] du plaisir que les élèves prennent dans une discussion »¹²⁷⁹ : le chercheur évoque au sein de ces groupes un « oral spontané » ponctué de rires qui évoquent le plaisir que les élèves prennent dans les échanges. En effet, la spontanéité et les rires sont, pour lui, non seulement les témoins d'une bonne humeur mais aussi d'une certaine liberté dans les échanges – non surveillés par l'enseignant.

A sa suite, nous souhaitons analyser dans quelle mesure le jeu de rôle permet de constituer des « cercles de personnage » en « communautés complices et joueuses »¹²⁵³ et dans quelle mesure ce plaisir est étroitement associé à la lecture. Nous lui empruntons les deux mêmes indicateurs – l'oral spontané d'une part et les rires d'autre part –, que nous avons étudié dans les retranscriptions des « cercles de personnage » (étape 2) ou des séances collectives (étape 4).

1.2. Au sein des « cercles de personnage »

1.2.1. L'oral spontané : une impression de gratuité

Entre pairs, l'oral apparaît contemporain et familier, riche en idiolectes propres aux lycéens. Dans les quatre classes, les échanges sont ponctués d'intensifs comme « hard », « méga ». Le mot « genre » apparaît ainsi 32 fois dans les échanges entre pairs dans la classe 4. L'expression familière « en gros » est employée 27 fois dans la classe 3, 50 fois dans la classe 1, 45 fois dans la classe 4 – mais pas une seule fois en classe 2¹²⁸⁰ : le langage est décontracté et relâché.

¹²⁷⁸ *Ibid.*

¹²⁷⁹ *Ibid.*

¹²⁸⁰ Nous faisons l'hypothèse que cette distinction entre les classes 1, 3 et 4 d'une part et la classe 2 d'autre part vient peut-être de la situation géographique des élèves. Les classes 1, 3 et 4 sont à Décines tandis que la classe 2 est à Rambouillet. Or, les idiolectes sont aussi associés à des espaces géographiques.

- En gros Néron veut l'épouser, mais elle aime Britannicus mais elle est quand même un peu attirée par Néron, je crois.
- Ouais elle est mariée.
- Elle a le cul entre deux chaises.
- Elle est indécise.
- Elle est enquiquinante, quoi.
- Si tu veux t'as Néron, il parle avec Junie et il lui dit que en gros si elle dit pas à Britannicus qu'elle l'aime plus, ben il menace de tuer Britannicus. Néron veut pas que Britannicus croit qu'il est jaloux.
- En gros Néron veut se faire la femme de son frère
- Ouais c'est son demi-frère. Ils ont pas la même mère.
- Ils sont en guerre sans le savoir.

CERCLE DE PERSONNAGE 11 JUNIE (CLASSE 1)

On trouve également de nombreuses expressions familières ou caractéristiques de leur génération. Junie est qualifiée de « *meuf* » de Britannicus par le « cercle de personnage » d'Albine dans la classe 1 ou celle de Néron – à tort – par le « cercle de personnage » de Britannicus dans la classe 2. Titus est le « chéri » de Bérénice :

Moi, j'ai fait quand il a annoncé à Bérénice que son chéri veut la quitter.

CERCLE DE PERSONNAGE 12 ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

Antiochus a le « *seum* »¹²⁸¹, mot argotique employé par les lycéens (classe 3) car il se fait « *friendzoner* »¹²⁸² ; quant à Bérénice, elle se fait « larguer » (classe 3). Le cercle de personnage associé à Britannicus se demande si Néron est le « *daron* » de Junie (classe 2). Les exemples sont légion dans toutes les classes et nous ne notons pas de distinction entre les classes de profil A, B et C. Les cercles de personnage donnent ainsi à entendre des échanges où se mêlent une langue jeune, familière et populaire du XXI^{ème} siècle à la langue poétique du XVII^{ème} siècle.

Jade : Attends, il dit « Je sors de Rome, Arsace, et j'en sors pour jamais. »

Cathy : Ça veut dire qu'il dit à la reine « je t'aime *nanani nanana* si c'est non et ça va être non parce que ...ben...elle va épouser un autre ... et puis ben voilà je lui ai dit ce que j'avais à dire ...après je pars et je la laisse tranquille » Et voilà c'est son choix. Donc oui je suis assez d'accord avec ce que tu dis : genre il est bien perdu.

CERCLE DE PERSONNAGE 13 ANTIOCHUS 1 (CLASSE 3).

L'exemple ci-dessus associe la citation du vers 77 de *Bérénice* par Jade, sa reformulation par Cathy reposant sur une ellipse formulée par l'expression familière « *nanani nanana* », le tout ponctué par une synthèse en idiolecte lycéen « genre ». Cet exemple est représentatif de cette langue hybride dans les échanges entre pairs. Le langage employé n'est pas celui des échanges scolaires avec l'enseignant mais plutôt celui de la cour de récréation. Les élèves s'interpellent d'ailleurs comme s'ils étaient hors du cadre scolaire :

¹²⁸¹ Le mot « *seum* » vient de l'arabe « *sèem* » qui signifie « venin ». Avoir le *seum*, c'est avoir le spleen.

¹²⁸² Le mot « *friendzone* » n'est pas encore entré dans le dictionnaire français. Il a été popularisé par l'épisode « *The One with the Backout* » de la série *Friends*, diffusé aux Etats-Unis en 1994. Il s'agit d'un anglicisme qui renvoie à une relation déséquilibrée dans laquelle une personne désire une relation amoureuse avec une autre qui, elle, ne souhaite qu'une relation amicale.

Juliette : Là elle est en colère, les loulous.

CERCLE DE PERSONNAGE 14 BERENICE 2 (CLASSE 3).

- *Meuf t'es où ?*

CERCLE DE PERSONNAGE 15 ALBINE (CLASSE 2).

Ziane : Oh pélot fais avec nous.

CERCLE DE PERSONNAGE 16 ACHILLE (CLASSE 4).

Cette spontanéité du langage – « loulous », « meuf », « pélot » – entre pairs révèle la liberté qui se met en place, propre au jeu, au sein des échanges dans le cadre scolaire. Cela donne l'impression d'une certaine gratuité dans les échanges qui n'apparaissent plus réglés, dans leur expression, par l'école, et qui deviennent un espace de plaisir. Bien que de profils différents, ce phénomène est identique dans les quatre classes : on peut en déduire qu'une ambiance détendue se constate dans le langage des élèves quel que soit le niveau scolaire.

1.2.2. Les rires

Les échanges sont également ponctués de nombreux rires dans les classes 2, 3 et 4 ¹²⁵⁷ : on en dénombre ainsi par ordre croissant 49 dans la classe 2, 55 dans la classe 4 et 97 dans la classe 3. Leur forte présence témoigne de la bonne humeur et de la complicité des élèves qui discutent dans une ambiance détendue. A la suite de Jean-François Massol, le rire nous semble être l'indicateur important d'un plaisir éprouvé. Cependant, s'il est présent dans toutes les classes, son objet varie entre les différents profils de classe. Nous avons distingué, en nous appuyant sur l'étude de Jacques Le Goff¹²⁵⁸, trois sortes de rires dans les différents échanges : le rire né d'une conversation complètement hors-sujet, le rire né de liens sociaux plaisants au sein du groupe et le rire lié à des émotions de lecteurs provoquées par le texte racinien.

Le rire issu d'une conversation hors-sujet apparaît dans les digressions des élèves lors d'abandons de l'activité par des élèves qui sont complètement déconnectés du monde scolaire ou qui se comportent comme s'ils étaient dans un monde extra-scolaire. Les sujets des échanges qui provoquent les rires en témoignent : les élèves parlent de coupe de cheveux, de jeux vidéo, de films, de chansons, de sexualité, d'animaux, de relations avec les parents, de blagues plus ou moins graveleuses etc. Ces rires soulignent des temps d'échecs du dispositif puisque l'œuvre littéraire n'est pas évoquée. Ils sont révélateurs d'une difficulté à s'engager dans l'activité et dans la lecture, voire d'un abandon.

Lorenzo : Tu peux arrêter d'intercepter mon devoir. Tes verres ils étaient pas noirs tout à l'heure ? Qui mange au macdo ce midi ?

Ziane : Ah ouais un gros bic mac...

Lorenzo : Avec les frites. Je veux manger sale.

(Rires).

CERCLE DE PERSONNAGE 17 ACHILLE (CLASSE 4).

Si l'ambiance est ludique, le jeu reste totalement déconnecté de la lecture. Ils sont nombreux dans les classes composées essentiellement de « faibles lecteurs » appartenant aux classes de profil C : cela concerne alors 39% des rires en classe 2, 62% en classe 4. Ce rire est signe d'un désengagement, certes joyeux, et en conséquence d'une insuffisance du dispositif dans cette étape 2.

Le rire issu des relations sociales n'est pas lié à des digressions même s'il reste sans rapport avec le texte. Les élèves rient en faisant des jeux de mots – « Iphigénie, des idées de génie ! » (« cercle de personnage » Iphigénie, classe 4), « Rhum » au lieu de « Rome » (« cercle de personnage » Albine, classe 2). Il naît des remarques des pairs : les élèves réagissent à la remarque d'un camarade. Ainsi Florent rit-il de l'expression employée par Hakan à propos de Bérénice : « le bled de Bérénice ? » (« cercle de personnage » Antiochus 2, classe 3). Il surgit également au cours d'échanges au cours desquels les pairs commentent leur travail et leur fatigue : « Seize minutes de connerie ! » commente Ylan à propos du début de leurs échanges (« cercle de personnage » Antiochus 1, classe 3).

Sarina : Titus, il est au bout.

Floriane : Moi aussi je suis au bout de la réflexion. Ça fait 1h30 que l'on bosse à fond : j'en peux plus.

(Rires)

CERCLE DE PERSONNAGE 18 TITUS 1 (CLASSE 3).

Les rires naissent, dans cet exemple, de la remarque de Floriane qui dans un jeu de mot proche de la syllepse s'associe à Titus : elle est épuisée ! Le rire témoigne ici d'une atmosphère de travail plaisante. Issu des relations sociales, il nous semble être l'élément clef pour évoquer une sociabilité propre au jeu. Il représente en effet 44% des rires dans la classe 3, 32% des rires dans la classe 2 et 22% dans la classe 4. Plus important dans la classe composée essentiellement de bons lecteurs (profil A), il diminue quand les lecteurs en difficultés ont plus nombreux. Ce rire nécessite en effet une certaine maturité : il est un relâchement de la concentration mais n'est pas déconcentration pour autant. En effet, ce rire décroché du texte n'entraîne pas de digression.

Enfin, le rire peut naître de réactions de lecteur partagées au sein du groupe. Le texte racinien provoque différentes émotions chez les lecteurs au sein du groupe qui vont s'exprimer par le rire. Dans cet exemple issu du « cercle de personnage » Antiochus 1 de la classe 3, le texte est cité (souligné dans le texte) et associé à son commentaire paraphrasé des vers (en italique) et à des émotions lectorales (en gras).

Florent : *J'adore car il revient la voir et là elle lui balance « et pourquoi t'es pas parti ? ».* **C'est horrible. Le pauvre.**

Hakan : Hé quoi, Seigneur? vous n'êtes point parti ?

Florent : Ce qui veut littéralement dire « dégage »

Ylan : *Et il répond quoi ?*

Florent : **(Rires collectifs)** : Madame, je vois bien que vous êtes déçue. **(Rires collectifs)**

Hakan : *Le gars il évite la question.*

Florent : *Dit comme cela c'est vrai que voilà, quoi...*

(Rires collectifs)

Ylan : *Oh la la elle est longue cette scène, un peu.*

Florent : **Ouais, mais c'est super triste. (Rires collectifs)**

Ylan : *Antiochus annonce à Bérénice que Titus ne veut plus l'épouser. Que Titus ne veut pas d'elle.*

Florent : *Enfin qu'il renonce à sa promesse d'union de mariage...*

Hakan : *Et elle elle le croit pas.*

Ylan : **Ouais le pauvre. Oh la la la.**

CERCLE DE PERSONNAGE 19 ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

Les élèves expriment ici une compassion : Antiochus n'est pas particulièrement amusant mais la situation pathétique extrême les amuse. Le rire exprime peut-être une gêne ou une pudeur face à une émotion intime difficile à formuler devant le groupe qui, selon Annie Rouxel, représente « un regard indiscret qui porte atteinte à l'intimité »¹²⁸³. Il est cependant évident que le rire, ici, est provoqué par le texte : nous l'analysons comme une émotion partagée de lecteurs. Ce rire naît également d'éclairages apportés à l'œuvre racinienne et de la résolution de *quiproquos*. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, Yasmine croit-elle qu'Agamemnon emmène sa fille à l'hôtel et s'étonne de l'orthographe du mot « autel ».

Nalca : En même temps elle dit « C'est maintenant Seigneur »

Yasmine : C'est écrit comme ça dans le texte ? Autel genre A-U ?

Nalca : Oui c'est pas un hôtel genre où tu dors.

Yasmine : Ah (Rires)

CERCLE DE PERSONNAGE 20 IPHIGENIE (CLASSE 4).

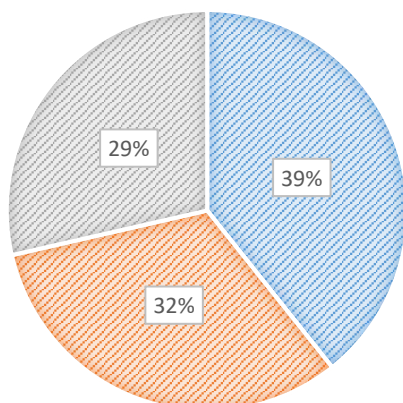
Le texte devient également objet de rires en lui-même : la prononciation des noms des personnages, les noms eux-mêmes et le vers racinien également. Nous jugeons ce rire comme une réussite qui témoigne d'une alliance autour du texte en lui-même, même si nous sommes convaincues, bien sûr, que le tragique racinien n'a pas pour objectif de faire éclater de rire ni le lecteur ni le spectateur. Nous posons néanmoins l'hypothèse que plus ce rire est présent, plus le dispositif des « cercles de personnage » révèle un certain plaisir associé au texte. Il représente 16% des rires de la classe 4, 29% de la classe 2 et 35% de la classe 3.

La comparaison de ces trois classes permet d'ailleurs de constater, une fois encore, que le dispositif des « cercles de personnage » ne fonctionne pas de la même manière selon le profil des classes.

¹²⁸³ Rouxel, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1996, p.61.

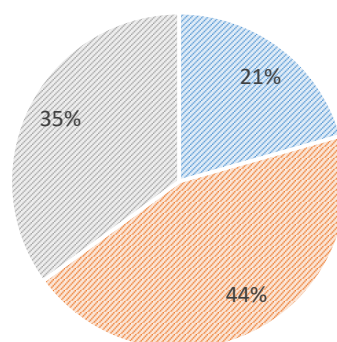
CLASSE 2

- Les rires sont liés à des digressions et des échanges hors-sujet.
- Les rires sont liés aux relations sociales au sein du groupe.
- Les rires sont des réactions lectorales.



CLASSE 3

- Les rires sont liés à des digressions et des échanges hors-sujet.
- Les rires sont liés aux relations sociales au sein du groupe.
- Les rires sont des réactions lectorales.



CLASSE 4

- Les rires sont liés à des digressions et des échanges hors-sujet.
- Les rires sont liés aux relations sociales au sein du groupe.
- Les rires sont des réactions lectorales.

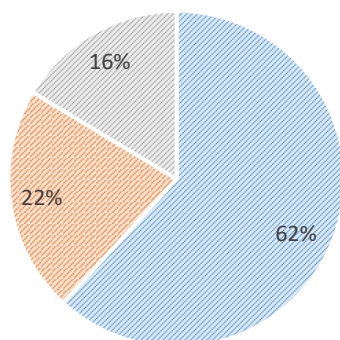


FIGURE 43 COMPARAISON DES DIFFERENTS RIRES AU SEIN DES « CERCLES DE PERSONNAGE » DANS LES CLASSES 2, 3 ET 4.

La comparaison des répartitions de ces trois rires différents permet de retrouver la distinction entre les différentes classes : les classes avec le plus grand nombre de faibles lecteurs ont plus de mal à s'engager dans l'activité. Le moment est plaisant, mais le texte est souvent oublié. Au contraire, le rire est associé à l'œuvre racinienne, et donc signe d'un engagement plaisant, dans la classe qui compte le moins de faibles lecteurs (classe 3).

Nous l'avons dit et le constatons de nouveau : le dispositif ne suffit pas à aider les lecteurs en difficulté, dans ces premiers temps. En effet, lors de cette étape 2, les pairs sont demeurés entre eux en pleine autonomie : sans aide extérieure face au texte littéraire, ils n'ont pas réussi à rester concentrés tout le temps de l'activité face à leurs difficultés multipliées. L'engagement plaisant avec le texte, certes minoritaire, est néanmoins initié : 29% en classe 2 et 16% de rires associés au texte en classe 4. Nous considérons également que le rire hors-sujet va de pair avec la présence de non-lecteurs et atteste de lectures incomplètes. Les élèves qui n'ont pas manifesté d'engagement pour la lecture de l'œuvre lors de la première étape ne disposent pas de moyen pour modifier dans cette phase leur attitude. Cela n'advient, pour eux, comme nous l'avons vu, que lors de l'étape 4.

1.3. A l'échelle de la classe

Lors de l'étape 4 du dispositif, se déroule une séance collective à laquelle l'enseignant participe et au cours de laquelle chaque « cercle de personnage » présente son personnage et son histoire au reste de la classe. La présence du professeur modifie la spontanéité du langage familier observé précédemment : en effet, il ne s'agit plus d'un oral relâché entre pairs. Cependant, les classes semblent tout de même toujours se définir comme des « communautés complices et joueuses »¹²⁸⁴. En effet, les rires restent présents et nombreux : on en dénombre 12 dans la classe 3, 21 dans la classe 2 et 36 dans la classe 4. Les élèves semblent rire d'autant plus dans les classes de profil C (21 rires dans la classe 2 et 36 dans la classe 4) que dans la classe de profil A. Leur présence prouve qu'une ambiance joyeuse et un plaisir partagé demeurent.

Cependant les rires ont changé : on note une augmentation des rires associés au texte. On passe de 29% en classe 2 à 48%, de 35% à 100% en classe 3 et de 16% à 28% en classe 4. Ce ne sont cependant pas les mêmes rapports au texte qui se mettent en place entre la classe 3 et les classes 2 et 4. Dans la classe 3, le rire est associé à un partage de lecture. Dans l'exemple ci-dessous, la classe rit face à l'avis tranché de Sarina :

Sarina : Pour moi c'est une manipulatrice. Antiochus il sert à rien. (Rires) C'est ...voilà. Pour moi c'est ça.

SEANCE COLLECTIVE 23 CLASSE 3.

Dans les classes 2 et 4, les élèves rient en jouant avec le texte.

Mehdi (Agamemnon) : Pff on mérite pas d'avoir un peuple aussi pourri.

Madiane (Agamemnon) : On a des serviteurs, ils sont même pas capables de faire des frites.

(Rires)

SEANCE COLLECTIVE 24 CLASSE 4.

¹²⁸⁴ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

Ce dernier exemple est représentatif de la majorité des rires dans les deux classes. Ici, Madiane et Mehdi échangent de manière anodine : le propos n'apporte rien à la discussion qui se met en place, il est un simple commentaire en aparté du discours d'Arcas, le confident du roi. Il y a une forme de plaisir d'une parole gratuite dans la surenchère puisque « même pas capables de faire des frites » vient illustrer l'idée de « peuple aussi pourri ». Néanmoins, il ne s'agit pas d'un hors-sujet : Madiane et Mehdi sont tous deux associés à Agamemnon et développent une parole qui correspond, pour eux, à ce personnage, ou du moins à son archétype.

*

* *

Cette étude permet de remarquer que les échanges entre pairs lors des étapes 2 et 4 du dispositif, sans ou avec l'enseignant, témoignent de la complicité et de la joie, qui instaurent, dans l'espace scolaire autour d'une œuvre patrimoniale, un plaisir propre au jeu. On note dans les classes une augmentation de l'engagement par rapport au texte entre ces deux étapes lorsque l'on observe les différents rires : on rit de plus en plus autour du texte, dans un partage de lecture plaisant. Cette progression de l'engagement des élèves dans l'activité au fur et à mesure des étapes du dispositif est essentielle.

Remarquons cependant que le jeu littéraire ne se met pas en place en même temps selon les deux profils de classe. Le plaisir n'est associé au texte littéraire dès l'étape des « cercles de personnage » qu'en classe 3 (profil A). Le texte devient davantage source de rires et de jeu seulement à partir des échanges à l'échelle de la classe pour les classes 2 et 4 (profil C).

2. Une parole libre autour du livre

Le plaisir ressenti par les communautés de jeu de rôle naît du partage au sein de groupe d'amis ; la relation scolaire est biaisée par la présence de l'enseignant, qui ne saurait être ami avec ses élèves. Il est selon François Le Goff, le destinataire exclusif de la parole des élèves¹²⁸⁵, point que Stéphanie Lemarchand-Thieurmél considérait déjà comme essentiel pour motiver les plus faibles élèves, dans ses travaux de doctorat : « afin de modifier l'usage des textes pour les élèves, il faut aussi que le professeur se décentre de son rôle »¹²⁸⁶. Le regard sur le texte semble aller de pair avec la libération de la parole au sein de la classe : en effet, celle-ci permet de contourner la difficulté liée à la lecture et en particulier à la lecture intégrale des œuvres dans la mesure où les élèves n'« [attendent] plus la 'bonne réponse' » mais « prennent alors l'habitude de défendre leur vision du texte et d'écouter celle des autres »¹²⁸⁷.

¹²⁸⁵ Le Goff, François, *op. cit.*, 2019.

¹²⁸⁶ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014, p. 351.

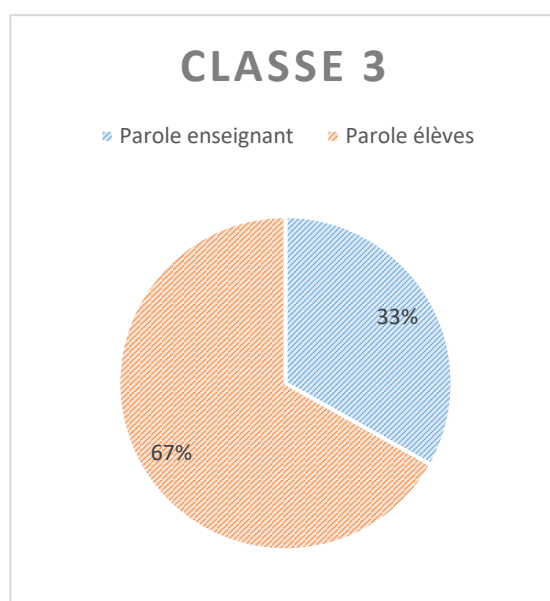
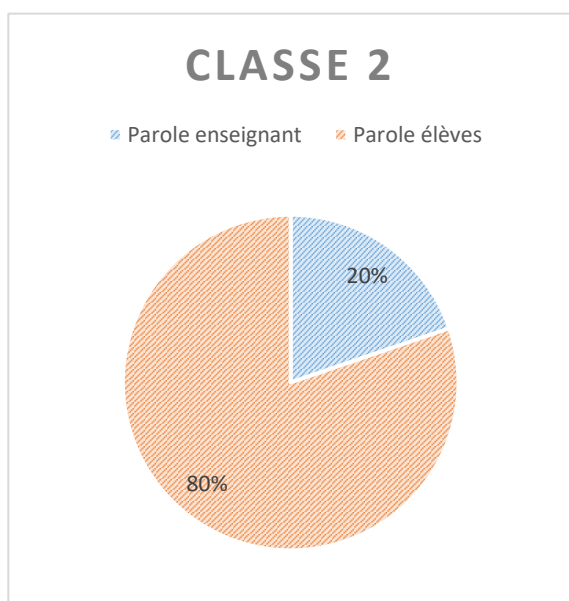
¹²⁸⁷ *Ibid.*, p.353.

Les échanges entre pairs associés à un décentrement de l’enseignant permettent de faire émerger des « discussions à visée littéraire » selon l’expression d’Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton¹²⁸⁸. En effet, une « discussion à visée littéraire » s’appuie sur une conception de la lecture et de l’échange où « le texte joue un rôle d’intercesseur et de médiateur »¹²⁸⁹, remplaçant ainsi l’enseignant. Les discussions créent un espace de partage qui permet de « mettre individuellement et collectivement les élèves dans une attitude d’interrogation et de cheminement vis-à-vis de problèmes fondamentaux que les hommes et les élèves, (...) se posent »¹²⁹⁰.

Afin d’observer dans quelle mesure la tragédie de Racine étudiée devient un lieu de rassemblement entre pairs, nous nous sommes demandé tout d’abord dans quelle mesure le dispositif permet de faire émerger une parole libre. Puis, nous nous sommes penchée sur la place du livre dans les échanges pour voir s’il devient bien un « intercesseur » et un « médiateur »¹²⁹¹. Pour cela, nous avons analysé les *verbatim* des séances collectives (étape 4) des classes 2, 3 et 4¹²⁹².

2.1. Une parole libre

Une observation des prises de parole lors de la séance collective (étape 4) des trois classes permet un premier constat : la parole enseignante est minoritaire, oscillant entre 20 et 33% des prises de parole dans les différentes classes.



¹²⁸⁸ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *op. cit.* 2008, p.26.

¹²⁸⁹ *Ibid.*, p.41.

¹²⁹⁰ *Ibid.*, p.26.

¹²⁹¹ *Ibid.*, p.26.

¹²⁹² Nous ne disposons malheureusement pas de l’enregistrement de la séance collective en classe 1.

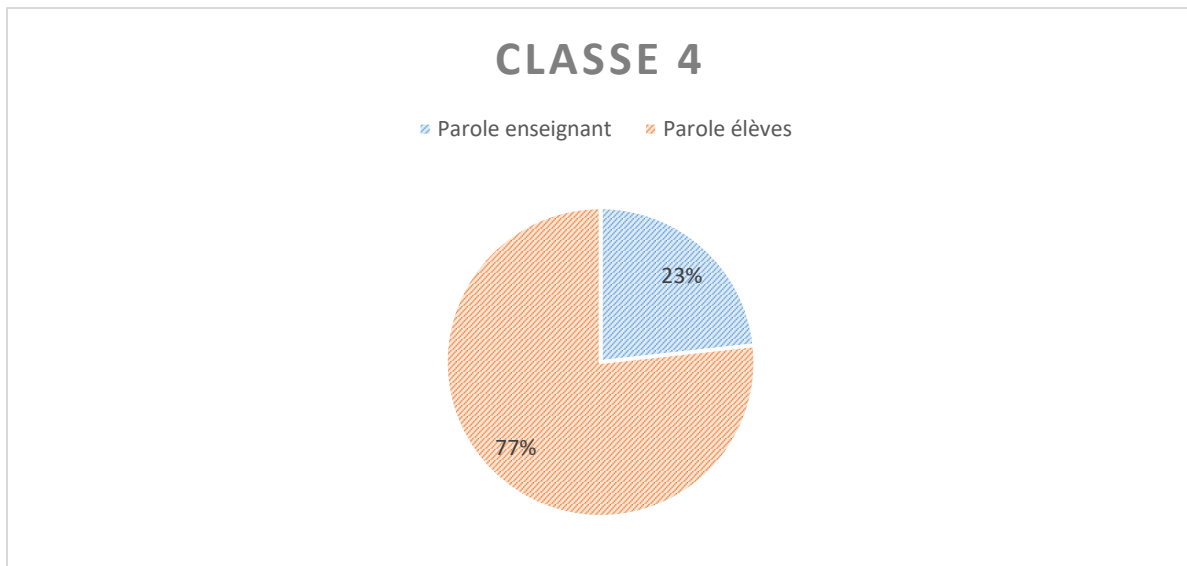


FIGURE 44 COMPARAISON DES PRISES DE PAROLE DE L'ENSEIGNANT ET DES ELEVES LORS DE LA SEANCE COLLECTIVE (ETAPE 4) DANS LES CLASSES 2, 3 ET 4.

Cependant, cette approche quantitative ne démontre pas la liberté de la parole dont profitent les élèves : c'est pour cette raison que nous souhaitons étudier deux points particuliers afin de mieux observer le décentrement de l'enseignant. Tout d'abord, il s'agit d'étudier ses gestes professionnels lors de ses prises de parole. Nous nous sommes appuyée, pour cela, sur le multi-agenda de Dominique Bucheton et Yves Soulé¹²⁹³ et sur les recherches d'Éric Roditi autour des actes de la parole enseignante dans le cadre du geste de l'étayage, face à un « incident didactique »¹²⁹⁴. Nous avons également considéré les silences de l'enseignant : il s'agit alors de voir s'il pilote les échanges ou si au contraire ceux-ci sont autonomes.

2.2. La place de la parole enseignante

Nous avons classé les différentes prises de parole des enseignants dans les classes 2, 3 et 4 selon les gestes professionnels du multi-agenda de Dominique Bucheton et Yves Soulé¹²⁹⁵ en distinguant plusieurs éléments :

- le tissage qui consiste à « donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » ;
- l'atmosphère qui renvoie à l'ethos de la classe – maintien de l'attention, gestion de la classe, réactions face aux plaisanteries et réprimandes – ;
- le pilotage, ce qui renvoie à la gestion temporelle de la séance ;
- l'étayage qui consiste à « faire comprendre, faire dire, faire faire »¹²⁹⁶.

¹²⁹³ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

¹²⁹⁴ Roditi, Éric, *op. cit.*, 2014.

¹²⁹⁵ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

¹²⁹⁶ *Ibid.*

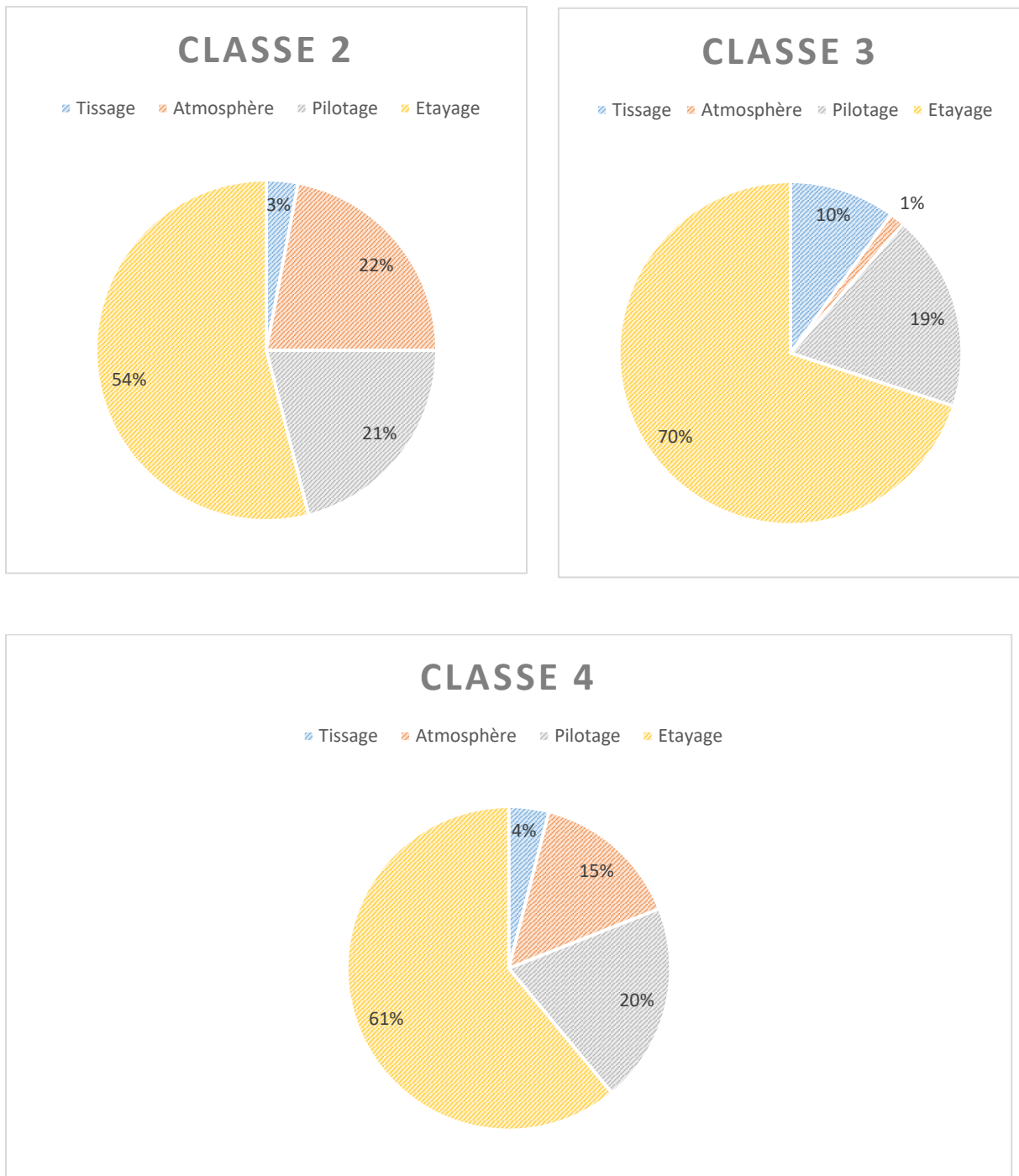


FIGURE 45 LES GESTES PROFESSIONNELS IDENTIFIEES DANS LES PRISES DE PAROLE DE L'ENSEIGNANT LORS DE LA SEANCE COLLECTIVE (ETAPE 4) DANS LES CLASSES 2, 3 ET 4.

Le pilotage renvoie au rôle d'administrateur du débat : ce geste professionnel apparaît sous un pourcentage similaire dans les trois classes. Le tissage et l'atmosphère sont peu présents mais répartis différemment entre la classe 3 (profil A) et les classes 2 et 4 (profil C) : l'attention des élèves exigerait-elle une surveillance plus forte de l'enseignant pour éviter les glissements dans le hors-sujet tandis que l'ambiance scolaire spontanée permettrait à l'enseignant de développer le geste professionnel du tissage ? L'observation des graphiques souligne l'importance majeure de l'étayage conduit par l'enseignant. Cela n'est d'ailleurs pas lié au niveau de la classe : en effet, on note une présence plus marquée

en classe 3 de profil A qu'en classes 4 et 6 (profil C). Cet étayage survient car l'enseignant est interpellé. Nous expliquons ce phénomène ainsi : le dispositif met en place une dynamique spiralaire où la résistance du texte est éprouvée dans toutes les classes à des niveaux différents ; les « incidents didactiques »¹²⁹⁷ existent donc dans les trois classes.

Nous avons analysé les interactions de l'enseignant liés à l'étayage en distinguant les trois principaux actes de parole distingués par Eric Roditi : la correction, le guidage, la relance. Nous avons également regroupé, comme le chercheur, les autres interactions. Nous avons alors remarqué qu'il s'agissait, dans notre situation, d'apport de savoirs.

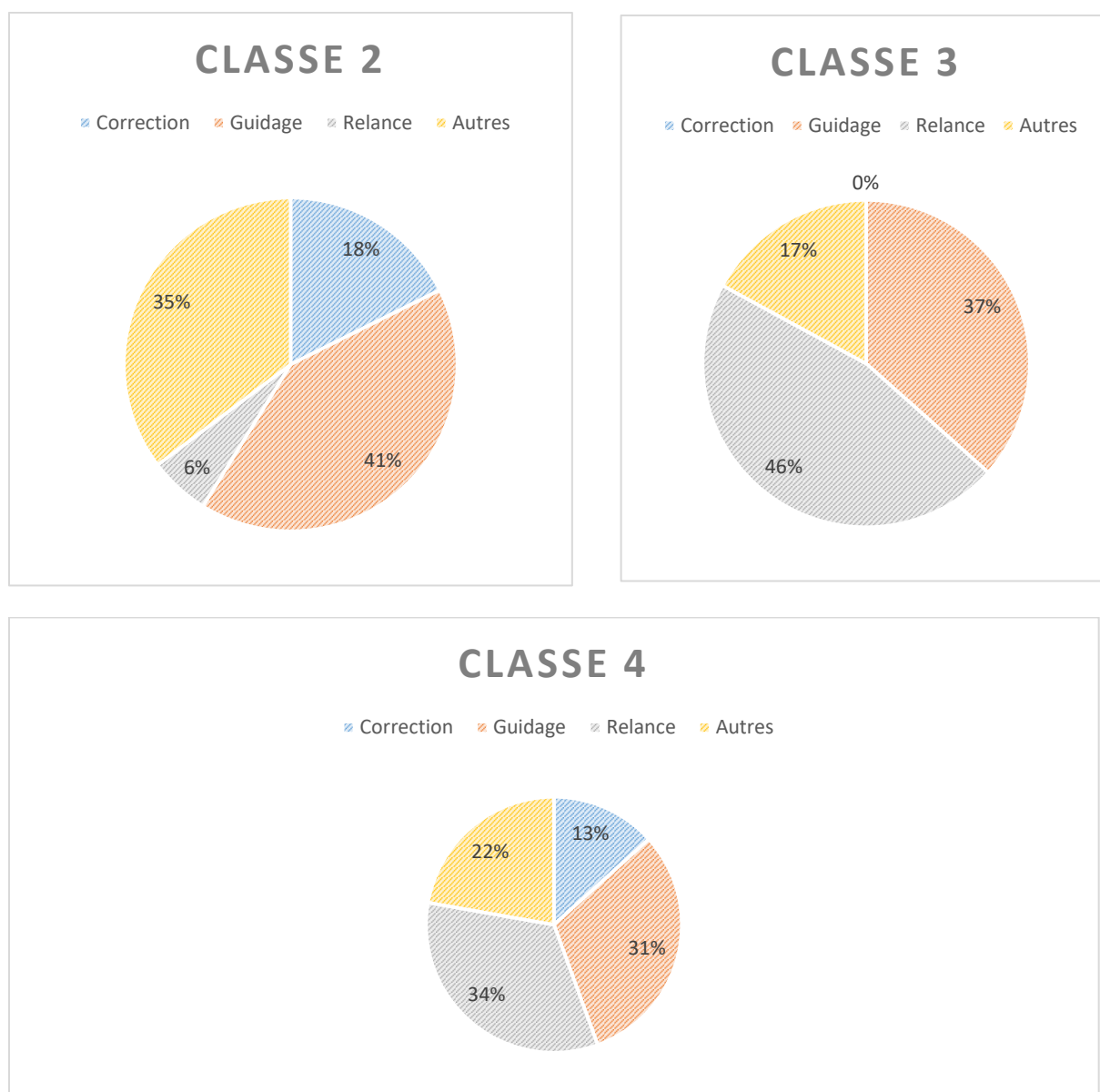


FIGURE 46 ETUDE DES DIFFERENTS ACTES DE PAROLE OPERES PAR LES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE L'ETAYAGE LORS DE LA SEANCE COLLECTIVE (ETAPE 4) DANS LES CLASSES 2, 3 ET 4.

¹²⁹⁷ Roditi, Éric, *op. cit.*, 2014.

La correction n'existe que dans les classes de profil C (classes 2 et 4) : ce sont celles qui comptent un grand nombre de non-lecteurs et comptabilisent davantage de lectures abandonnées en cours de route. Des erreurs de lecture, voire des inventions, surgissent dans les propos des élèves que l'enseignant corrige alors, comme dans l'exemple ci-dessous, issu de la classe 2. Un élève pense ainsi que « Junie et Néron sont ensemble » dans la tragédie : le propos est alors rejeté par l'enseignant qui répète cinq fois « non » dans cet échange.

Prof : Non que fait-elle ?

- Elle va pas chez Néron ?

Prof : Non. Elle ne va pas avec Néron. Que se passe-t-il ?

- Elle couche pas avec Néron ?

Prof : Non, non, non.

SEANCE COLLECTIVE 25 CLASSE 2.

Le guidage représente un acte de parole relativement important dans les remarques des enseignants. Il correspond à un accompagnement : le professeur guide l'élève en donnant les indices nécessaires. Il faut distinguer ce guidage de la relance, dans la mesure où celle-ci est une simple question dénuée d'indice. Ces deux gestes sont néanmoins proches car ils visent à mener les élèves à approfondir leurs remarques et à développer leur réflexion.

Dans la catégorie « Autres », nous avons repéré des remarques contextualisantes qui fournissent directement un savoir pour nourrir la réflexion des élèves. Ainsi, le professeur de la classe 2 précise-t-il que Junie se rend au temps des Vestales en classe 2.

Cette première étude de la parole enseignante permet de remarquer que, même si elle est minoritaire, le professeur demeure présent. On retrouve bien les quatre gestes professionnels et particulièrement l'étayage, quel que soit le niveau de la classe. Ces prises de parole ont pour objectif de laisser émerger la parole des élèves : les deux enseignants adoptent, dans les trois classes, une posture d'accompagnement.

2.3. L'autonomie des élèves

Dans ce deuxième point, nous souhaitons étudier si l'effacement de la parole enseignante, au profit de la parole des élèves, lors de la séance collective (étape 4), montre également que la parole circule librement au sein de la classe sans faire de lui le seul destinataire. Pour répondre à cette question, nous avons compté le nombre de prises de parole des élèves entre deux interventions enseignantes dans les trois classes observées : ainsi avons-nous repéré de grandes variations entre les classes mais également au sein de chaque classe.

En moyenne, on dénombre quatre interactions des lycéens entre deux interventions du professeur en classe 2, 2 en classe 3 et 3 en classe 4. Ce sont dans les classes où un jeu de rôle se met véritablement

en place lors de cette séance collective (étape 4) que cette moyenne est la plus élevée, comme si le jeu plaçait nécessairement le professeur en retrait.

Cependant, l'amplitude des échanges entre pairs entre deux interventions enseignantes est très variable, même au sein d'une même classe. Ainsi le plus long échange entre pairs compte-t-il dix-neuf prises de parole dans la classe 2, vingt-quatre en classe 3 et douze en classe 4. Il n'y a qu'un seul échange de plus de dix prises de parole en classe 3 mais on en compte trois en classe 2 et deux en classe 4. Cette grande variation nous invite à penser que lors de cette séance collective naissent ponctuellement des moments d'autonomie de la parole des élèves : la place de l'enseignant n'est en conséquence pas toujours la même pendant la séance. Pour rappel, nous avons considéré que :

- l'enseignant est très présent lorsque nous décomptons une ou deux prises de parole d'élèves entre les siennes ;
- qu'il est moyennement présent quand nous décomptons entre trois et six prises de parole d'élèves entre les siennes ;
- qu'il est effacé quand nous décomptons entre sept et dix prises de parole d'élèves entre les siennes ;
- qu'il est absent quand nous décomptons plus de dix prises de parole d'élèves entre les siennes.

Ainsi, avons-nous repéré un seul échange de plus de dix interactions, dans la catégorie « enseignant absent » au sein de la classe 3. Ce tableau, dans une approche quantitative, permet de constater que les moments d'autonomie de la parole sont ponctuels dans toutes les classes.

| | Enseignant très présent | Enseignant moyennement présent | Enseignant effacé | Enseignant comme absent/ en retrait |
|-----------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Classe 2 | 16 | 8 | 5 | 2 |
| Classe 3 | 46 | 7 | 1 | 1 |
| Classe 4 | 39 | 22 | 6 | 1 |

FIGURE 47 NOMBRE D'ÉCHANGES DANS CES QUATRE SITUATIONS DANS LES CLASSES 2, 3 ET 4 LORS DE LA SEANCE COLLECTIVE (ETAPE 4)

Les graphiques proposés ci-dessous proposent une approche plutôt qualitative : il s'agit de représenter le nombre de prises de parole des élèves dans chacune des quatre situations distinguées précédemment sur la totalité de la séance.

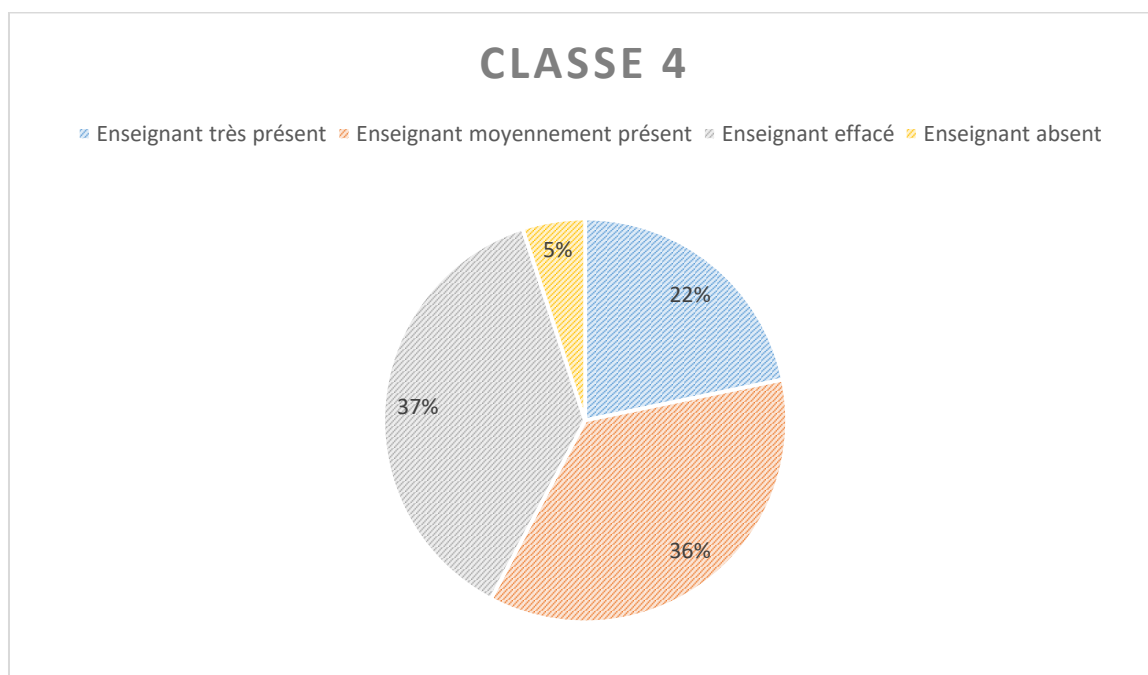
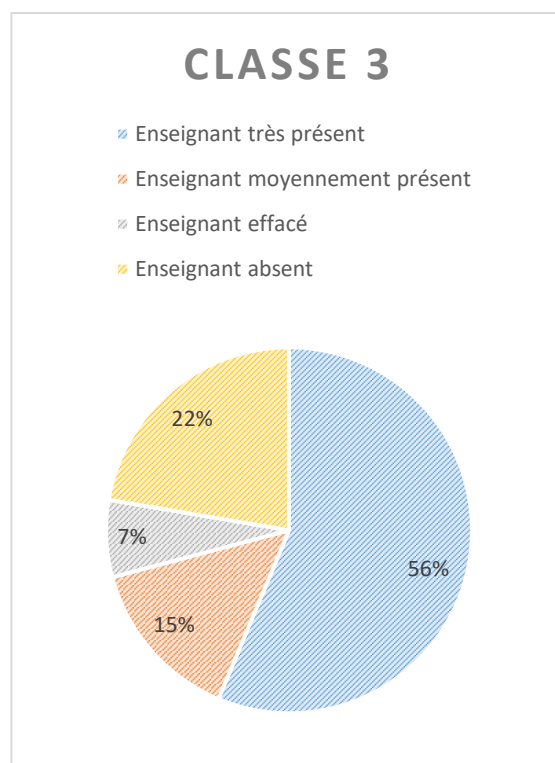
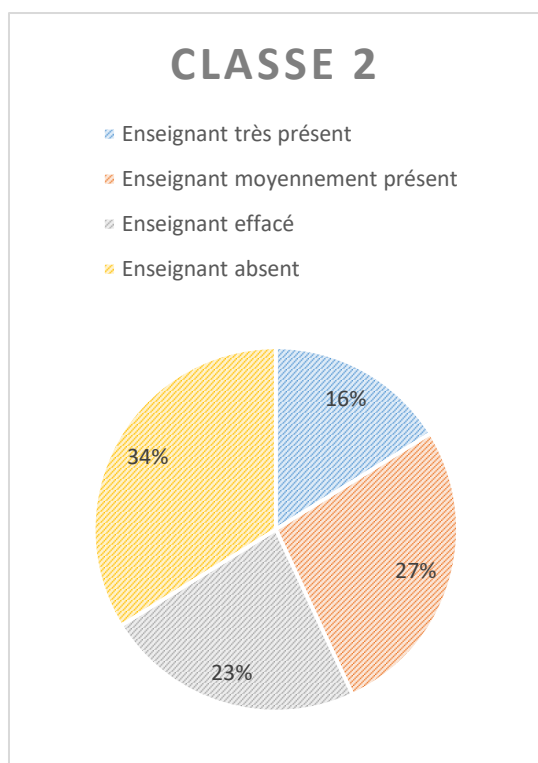


FIGURE 48 PRESENCE DES ENSEIGNANTS DANS LE TEMPS DE LA SEANCE COLLECTIVE (ETAPE 4) DANS LES TROIS CLASSES.

Cette approche permet de constater deux points. Tout d'abord, s'il existe des moments autonomes dans toutes les classes lors de cette séance collective (étape 4), ils sont plus nombreux dans celles où un jeu de rôle s'est mis en place. Notons aussi que l'enseignant n'est pas toujours décentré. Cette distinction est indépendante du profil des différentes classes puisque l'enseignant est plus effacé dans la classe 2 que dans les classes 3 et 4, tenues toutes les deux par le même enseignant A. Nous pouvons penser ici à un effet-enseignant.

2.4. Le livre comme « intercesseur » et « médiateur »

Dans ces échanges d'autonomie de la parole des élèves, quand l'enseignant est effacé ou absent, nous souhaitons analyser si une « discussion à visée littéraire » se met en place entre pairs quand le livre joue un rôle d'« intercesseur » et de « médiateur »¹²⁹⁸. Pour ce faire, nous avons analysé qualitativement les plus longs échanges autonomes des trois classes en observant les enchaînements entre les différentes prises de parole. Nous avons distingué les classes 2 et 4 de la classe 3 dans la mesure où, dans les premières, la séance collective (étape 4) donne lieu à un jeu de rôle, ce qui n'est pas le cas de la classe 3.

2.4.1. Dans les classes 2 et 4 au sein d'un jeu de rôle

Le plus long échange de la classe 2 est constitué de dix-neuf prises de parole d'élèves et se situent à la fin de la séance. Nous avons pu remarquer que cet échange se découpe en trois mouvements qui ciblent des moments différents de la tragédie. Le premier mouvement renvoie à la scène du rideau où un élève, incarnant Junie, explique que Néron est caché. La compréhension de la fable se complète dans l'interaction – l'échange vise à expliquer la scène. Le deuxième mouvement revient sur la deuxième scène de la tragédie durant laquelle Albine assiste à la dispute entre Agrippine et Néron. Au cœur de ce long échange autonome est faite la présentation du personnage Albine par son « cercle de personnage » (en italique dans le texte). Cette présentation structure l'échange puisque le silence d'Albine crée un fil conducteur dans les échanges (grisé dans le texte).

¹²⁹⁸Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *op. cit.*, 2008, p.26.

MOUVEMENT
1 : La scène du
rideau

(Britannicus) : Il y a une scène où Junie dit à Britannicus qu'elle ne l'aime plus : pourquoi ?

(Junie) : En fait, Néron est sur place.

(Britannicus) : Ah bon ?

(Junie) : Oui en fait à la scène d'avant, Néron dit qu'il est caché. Et il surveille tout ce que l'on dit.

(Britannicus) : Ok donc en fait vous nous aimez vraiment toujours.

MOUVEMENT
2 :
1,2

(Albine) : *Nous sommes Albine et nous sommes des femmes. Donc, nous habitons à Rome dans le palais de Néron et nous sommes actuellement célibataires. Et on n'a pas d'ami.*

(Agrippine) : Ben si : nous, Agrippine.

(Rires)

(Albine) : *Albine est la confidente d'Agrippine. Elle lui confie tous ses secrets. Elle est timide et curieuse.*

(Albine) : Aujourd'hui, Agrippine voulait voir son fils Néron. Burrhus ne voulait pas. Apparemment elle sait qu'on lui cache quelque chose mais moi je crois pas. (Rires dans la classe). J'ai du mal à trouver ma place. Le seul moment où je peux apporter quelque chose c'est quand je suis seule avec dame Agrippine.

(Rires)

(Un élève) La sans amie.

(Albine) Il y avait une querelle.

(Un élève) : En fait, vous avez pas lu le livre parce que là vous étiez présentes aussi. Vous auriez dû savoir ça.

(Albine) : *Je suis heureuse de la servir. J'aimerais pouvoir donner mon opinion plus clairement mais je n'ai pas le droit.*

(Rires)

(Un élève) : Et en quoi tu peux pas donner ton avis clairement ?

(Burrhus) : Nous on aide Agrippine en fait ?

(Agrippine) : Oui mais c'est à la première scène que tu nous dis que l'on peut pas voir Néron et que l'on a pas avoir ce pouvoir-là. Tu dis que c'est pas à la mère de l'empereur d'avoir le pouvoir. Tu nous dis qu'il est au-dessus de nous.

(Un élève) : Vous êtes là quand ?

(Albine) : On parle pas.

(Albine) : Oui mais méfiez-vous de l'eau qui dort.

SEANCE COLLECTIVE 26 CLASSE 2.

La fiction sert bien ici de « médiateur » et d'« intercesseur »¹²⁹⁹ entre pairs : elle est le fil qui lie les différentes interactions, reposant souvent sur un principe de question-réponse. Tous les élèves restent essentiellement dans un jeu de substitution d'identité au cours de cet échange, à une exception près soulignée dans le texte.

L'échange le plus long de la séance collective (étape 4) de la classe 4 est constitué de douze prises de parole. Il inclut la présentation du personnage d'Arcas repérée en italique dans la transcription ci-dessous. Contrairement à l'extrait précédent, on note ici différents niveaux énonciatifs : celui du personnage relevant de l'immersion fictionnelle propre au jeu de rôle, celui de l'élève (souligné dans le texte)

¹²⁹⁹ *Ibid.*, p.26

à destination de l'enseignant et celui de l'élève à destination des pairs, hors-sujet, dans un langage relâché, voire vulgaire (en gras dans le texte). On distingue bien deux mouvements particuliers. Le premier concerne la présentation du personnage Arcas vu comme un serviteur. Le mot est répété à plusieurs reprises – ainsi que « esclave » employé comme synonyme ici par les élèves – (grisé dans le texte). Le second mouvement revient sur la trahison d'Arcas envers Agamemnon lorsque celui-ci dévoile que c'est le sacrifice d'Iphigénie qui se prépare et non son mariage¹³⁰⁰. Ce thème apparaît également comme un fil conducteur des échanges (souligné d'un trait épais dans le texte).

MOUVEMENT
I : Arcas, le
serviteur

Medhi : C'est qui Arcas ? Ah oui c'est **l'esclave là**.
 Chakib : **Wallah !**
 Medhi : Allez **les serviteurs là**. Plus vite que cela avant que je m'énerve.
 Chakib : **Merlin l'enchanteur**.
 Mehdi : **Ah tu t'es trompé de livre**. Allez **esclave, petit serviteur**, boute-toi.
 Chakib : **Tes serviteurs** te mettent un coup de boule. **Je suis Arcas, le serviteur et confident du roi**. Maintenant je vais lire le texte.
 Medhi : C'est bien mon **petit serviteur**.
 Chakib : *Aujourd'hui ma journée était pleine de révélations et riches en émotion. Dès l'aube, j'ai senti le roi bouleversé et ne pouvant pas garder plus longtemps le lourd secret à lui tout seul, il a décidé de se confier à moi. J'ai été profondément outré par ce fameux secret car il consistait à sacrifier sa chère fille, Iphigénie aux Dieux, pour obtenir leur clémence et avoir du vent pour pouvoirs naviguer sur la Mer Égée et aller combattre. Toute la matinée, j'ai ressenti une très forte confusion car à l'intérieur de moi je ne pouvais pas laisser le roi sacrifier sa fille.*
 Chakib : Je te suce bien (en aparté à Mehdi)

MOUVEMENT
II : Retour sur
la trahison
d'Arcas

Leni : *Mais je ne voulais pas le trahir car je lui ai voué ma vie en le servant et en le conseillant. Mais en tant qu'ami, je ne pouvais pas le laisser faire une telle erreur car il aurait regretté toute sa vie. J'ai donc pris la décision d'aller avouer la vérité à la reine, Achille et sa fille. Leurs réactions ont été diverses. La reine a été extrêmement choquée, bouleversée par l'attitude du roi et par la demande des Dieux, Achille lui était en colère et Iphigénie s'est sentie trahie par son propre père. Je me suis senti soulagé d'avoir tout avoué car je ne pouvais pas garder un secret de cette ampleur seulement pour moi. Le sacrifice allait se faire mais à la fin de la journée Ulysse nous annonça une excellente nouvelle, les dieux cléments ont laissé la vie sauve à Iphigénie.*
 Madiane : Pourquoi tu m'as trahi ?
 Chakib : Il est où le problème ? Tu vas me péter la gueule ?

SEANCE COLLECTIVE 27 CLASSE 4.

Les élèves échangent en totale autonomie autour de la fable : c'est, en effet, la fiction qui sert de « médiateur » et d' « intercesseur »¹³⁰¹ entre eux au sein du jeu de rôle, même si l'on a pu constater un niveau de langue relâché.

¹³⁰⁰ Il s'agit de la cinquième scène du troisième acte.

¹³⁰¹ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *op. cit.*, p.26.

2.4.2. Dans la classe 3

L'échange le plus long de la classe 3 est constitué de vingt-quatre prises de parole et est interrompu par la sonnerie qui clôt la séance. Cet échange intervient après la présentation des différents personnages par les « cercles de personnage ». Comme nous l'avons déjà évoqué, il n'y a pas eu, lors de cette séance, de substitution d'identité en classe 3 : l'emploi du pronom personnel de la troisième personne pour désigner les personnages en témoigne. Il ne s'agit pas ici de présenter un personnage : l'échange donne lieu en revanche à un débat entre les élèves au sujet du pouvoir de Titus. On distingue également plusieurs mouvements au cours de cet échange, même s'ils ne correspondent pas ici à des passages différents de la pièce, mais renvoient à différents arguments. Les enchaînements ne reposent pas sur un jeu de question-réponse ; il s'agit bien d'un débat littéraire entre pairs.

La discussion s'enrichit ici des remarques d'autrui, chacun écoutant l'autre et venant compléter ou nuancer le propos. Cela s'observe à travers la forte présence de « oui mais » ou ses équivalents (en gras dans le texte) : la conjonction de coordination fonctionne en effet ici comme une relance argumentative. Les propos du pair sont pris en compte comme l'atteste le « oui » ou la reprise de différentes formules (les reprises sont soulignées par paire dans le texte).

| | | |
|--|---|--|
| <p>MOUVEMENT I : Le devoir</p> | } | <p>Amel : Je le comprends parce que son père est mort et c'est le seul héritage qu'il a de son père. Il doit reprendre <u>l'empire</u> et c'est son devoir familial aussi.</p> <p>Perle : Il peut pas <u>laisser son empire</u> comme ça et partir avec une femme. Moi, personnellement j'aurais choisi le devoir.</p> |
| <p>MOUVEMENT II : L'abus de pouvoir</p> | } | <p>Neïla : Oui mais il aurait pas <u>laissé son empire</u>. Il avait pas dit qu'il devait <u>changer les lois</u> ? Perle : Ben il va pas <u>changer les lois</u> pour son propre désir personnel alors qu'y a tout un peuple face à lui. Ce serait égoïste.</p> <p>Neïla : Ouais mais il aurait trouvé un compromis entre Rome et <u>l'amour</u>.</p> <p>Perle : Oui mais c'est égoïste si il change les lois. Tu peux pas changer les lois en disant « finalement <u>j'aime quelqu'un</u> »...</p> <p>Neïla : Ben oui mais bon il en a le <u>pouvoir</u>. Et c'est une loi injuste.</p> <p>Perle : Ouais mais il aurait fait <u>un abus de pouvoir</u>.</p> <p>Neïla : Ben tu <u>abuses pas forcément de ton pouvoir</u>.</p> |
| <p>MOUVEMENT III : Bérénice et les Romains</p> | } | <p>Jade : Ben si parce que justement il aurait pas changé les lois pour le pays mais juste pour lui-même.</p> <p>Neïla : Oui mais si c'est mieux.</p> <p>Cathy : Ben Titus serait un dictateur alors.</p> <p>Eva : Si à chaque fois qu'un empereur avait un problème, il devait changer les lois, ce serait n'importe quoi.</p> <p>Perle : Déjà qu'il est empereur...</p> <p>Neïla : Oui mais c'est presque raciste comme loi</p> <p>Perle : Oui ok je te comprends. Mais il est quand même empereur. Il fait pas ce qu'il veut. Y a quand même des gens.</p> <p>Neïla : Ouais y a Bérénice.</p> <p>Jade : Elle va s'en remettre.</p> <p>Neïla : Mais elle est aimée des Romains</p> <p>Florent : Non</p> <p>Perle : Ben non justement, non non ils la détestent !</p> <p>Neïla : Ah ok j'avais pas compris. C'est pour ça que je comprenais pas Titus. Elle aurait pu devenir romaine et après l'épouser.</p> <p>Perle : Titus il est amoureux, il la voit tellement parfaite donc il imagine que les</p> |

Romains vont l'aimer mais on en sait rien.
Ylan : Ben le sénat dit que non.

SEANCE COLLECTIVE 28 CLASSE 3.

Le texte est discuté moins pour la fiction que pour les idées qu'il soulève. « Intercesseur » entre les pairs, le texte fonctionne comme le point de départ d'une réflexion à visée philosophique. Les pairs se constituent ici comme une « communauté de recherche »¹³⁰² propre à la discussion à visée littéraire.

*

* *

Durant la séance collective (étape 4), même si l'enseignant demeure présent et joue un rôle important au travers de ses remarques, dans une posture d'accompagnement, des espaces de parole libre s'ouvrent entre pairs. Nous avons pu observer, dans une approche qualitative des plus longs dialogues, qu'il s'agissait de « discussions à visée littéraire » où le texte est bien un « intercesseur » et un « médiateur »¹³⁰³ des échanges entre pairs. Le texte peut être cependant pensé de manière différente : ou à travers la fiction dans les classes 2 et 4 ou à travers des idées dans la classe 3. Le dispositif semble mettre en place un espace libre et autonome où l'enseignant est décentré – mais présent – et qui permet de développer des échanges autour du livre.

3. L'engagement dans l'activité collective à la loupe

Les pairs sont réunis autour d'activités collectives : que ce soient les échanges au sein des « cercles de personnage » (étape 2), l'écriture collaborative d'un journal de personnage (étape 3) ou encore la présentation des différents personnages (étape 4). Nous avons observé que la classe se constitue lors de ces différentes étapes en une – ou plusieurs – « communauté(s) complice(s) et joueuse(s) »¹³⁰⁴ qui se réunissent autour du livre. Dans le cadre du jeu de rôle, l'activité que représente l'aventure de la fiction permet à chacun de trouver sa place, dans une importante « opération égalisatrice » selon Anne-Christine Voelckel¹³⁰⁵, malgré l'hétérogénéité et la diversité des compétences des joueurs. Notre troisième hypothèse est que l'activité collective permet à chacun de trouver sa place, que le groupe permet d'engager l'individu singulier.

¹³⁰² *Ibid.*, p.41.

¹³⁰³ *Ibid.*, p.26.

¹³⁰⁴ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹³⁰⁵ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995, p.66.

Pour vérifier ce point, nous avons étudié plus particulièrement l'étape 2 du dispositif pendant laquelle l'écriture collaborative est mise en place sur une plateforme numérique d'écriture collaborative gratuite en ligne Framapad¹³⁰⁶. Il s'agit tout d'abord d'observer dans quelle mesure le singulier de chaque élève est réuni dans une « identité collective » au cours d'une « aventure collective »¹³⁰⁷ pour reprendre les formules propres au jeu de rôle qui poursuit le même but. Nous avons ensuite observé dans quelle mesure cette aventure devient une tâche coopérative, permettant ainsi « à chaque apprenant, en s'appuyant étroitement sur le groupe ou son équipe, [de participer] à la réalisation de la tâche collective en se chargeant d'une sous-tâche et en utilisant les ressources appropriées » selon la définition proposée par France Henri et Karin Lundgren-Cayrol¹³⁰⁸. Nous faisons l'hypothèse que le collectif permet ainsi de mettre en place une différenciation, source d'engagement pour les élèves selon Benoît Galand¹³⁰⁹.

3.1. Une « identité collective »¹³¹⁰ : une apparente inégalité

Dans le cadre d'une écriture collaborative, les élèves se constituent comme des « communauté[s] sociale[s], où ils se conçoivent comme partenaires »¹³¹¹ dans une situation où il « sont considérés comme égaux » et où les échanges entre pairs aident à « parvenir à un terrain d'entente » grâce « à des ajustements et à des changements conceptuels »¹³¹², selon Dominique Bucheton. Les échanges qui se mettent en place donnent lieu à une « identité collective »¹³¹³ qui témoigne d'une modification de la posture des scripteurs par un effacement de la notion de propriété de l'écrit¹³¹⁴. Jean-Marc Quaranta parle d'« auteur collectif »¹³¹⁵ à propos de l'écriture collaborative numérique et distingue trois fonctions propres à cette figure : la fonction unificatrice, la fonction élective et la fonction esthétique. C'est en nous appuyant sur ces fonctions de l'« auteur collectif » que nous avons analysé la genèse des journaux de personnage sur la plateforme Framapad en observant les échanges entre pairs dans l'espace du *chat*.

Le *chat* n'a pas été utilisé systématiquement par les élèves, cependant quand cela a été le cas, les échanges portent les traces des différentes fonctions repérées par Jean-Marc Quaranta. Nous avons

¹³⁰⁶ Nous ne disposons malheureusement pas des données de la classe 2.

¹³⁰⁷ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995, p.66.

¹³⁰⁸ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *op. cit.*, 2005, p.29.

¹³⁰⁹ Galand, Benoît, *op.cit.*, 2018.

¹³¹⁰ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.258.

¹³¹¹ *Ibid.*, p.258.

¹³¹² *Ibid.*, p.292.

¹³¹³ *Ibid.*, p.258.

¹³¹⁴ *Ibid.*, p.274.

¹³¹⁵ Quaranta, Jean-Marc, *op. cit.*, 2014.

pris comme exemple de celui du « cercle de personnage » Junie en classe 1 qui nous semble être probant. Pendant quelques minutes – entre 10h28 et 10h48¹³¹⁶, en fin de séance –, les élèves discutent dans le *chat* de leur texte. Afin de créer une unité, les élèves envisagent des phrases de liaison, ce qui relève de la fonction unificatrice. La fonction élective se manifeste dans le souci d'éviter des répétitions. La fonction esthétique, quant à elle, émerge à travers la remarque de Jessica sur l'emploi de nombreuses interrogatives dans le texte de Simon.

| Fonction unificatrice | Fonction élective | Fonction esthétique |
|---|--|---|
| Simon 10 : 28 on lit le paragraphe d'après, et on fait une petite phrase qui est cohérente avec la première phase du paragraphe qui suit le nôtre (...) Simon 10 :31 Elise j'ai fait une petite phrase de liaison entre mon paragraphe et le lien dis-moi si ça te va (...) Elise 10 :32 ouais ça peut être pas mal franchement comme élément de liaison Jessica 10 :43 simon va voir ce que j'ai écrit j'ai essayé de faire une phrase d'accroche avec ton texte dis moi ce que t'en penses | Elise 10 :27 y'a des choses qui se rassemblent et se répètent, alors il faudra qu'on rassemble nos idées (...) Jessica 10 :28 mais Elise a raison des fois il y a des choses qui se répètent | Jessica 10 :45 par contre y'a un moment dans ton texte (Simon) je trouve qu'il y a une question de trop Simon 10 :45 où ça ? Jessica 10 :46 quand tu dis « ne pouvait-il pas simplement s'abstenir ? » Simon 10 :47 tu préfères que je l'enlève ? Jessica 10 :48 bah l'idée est bien mais tu peux essayer de le reformuler autrement parce que les questions c'est bien mais t'en a mis beaucoup quand même <i>mdrr</i> |

FIGURE 49 OBSERVATION DES DIFFÉRENTES FONCTIONS DE L' « AUTEUR COLLECTIF » SUR LE *CHAT* DU FRAMAPAD DU « CERCLE DE PERSONNAGE » JUNIE (CLASSE 1)

Même si les élèves évoquent leurs textes, soit les bouts écrits séparément, – « avec ton texte », « entre mon paragraphe et le [t]ien » –, ils pensent néanmoins le texte à écrire dans sa globalité : l'« auteur collectif » naît spontanément dans le *chat* au sein des échanges entre Simon, Jessica et Elise. Dans l'« aventure collective »¹³¹⁷ qu'est l'écriture, apparaît donc bien une « identité collective »¹³¹⁸.

Cet échange ne se déroule pourtant qu'entre trois élèves seulement alors que le « cercle de personnage » réunit six élèves. Dana, Solène et Carla ne prennent pas part à ces différentes fonctions de l'« auteur collectif ». Elles paraissent néanmoins engagées dans l'écriture dans la mesure où elles échangent aussi sur le *chat* à d'autres moments – comme le graphique ci-dessous le souligne – et écrivent sur le *pad*. Leurs remarques sur le *chat* sont toutefois organisationnelles, logistiques ou simplement conviviales.

¹³¹⁶ La séance a eu lieu entre 9h et 11h. Les temps donnés sont ceux mentionnés dans le *chat*.

¹³¹⁷ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995.

¹³¹⁸ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.258.

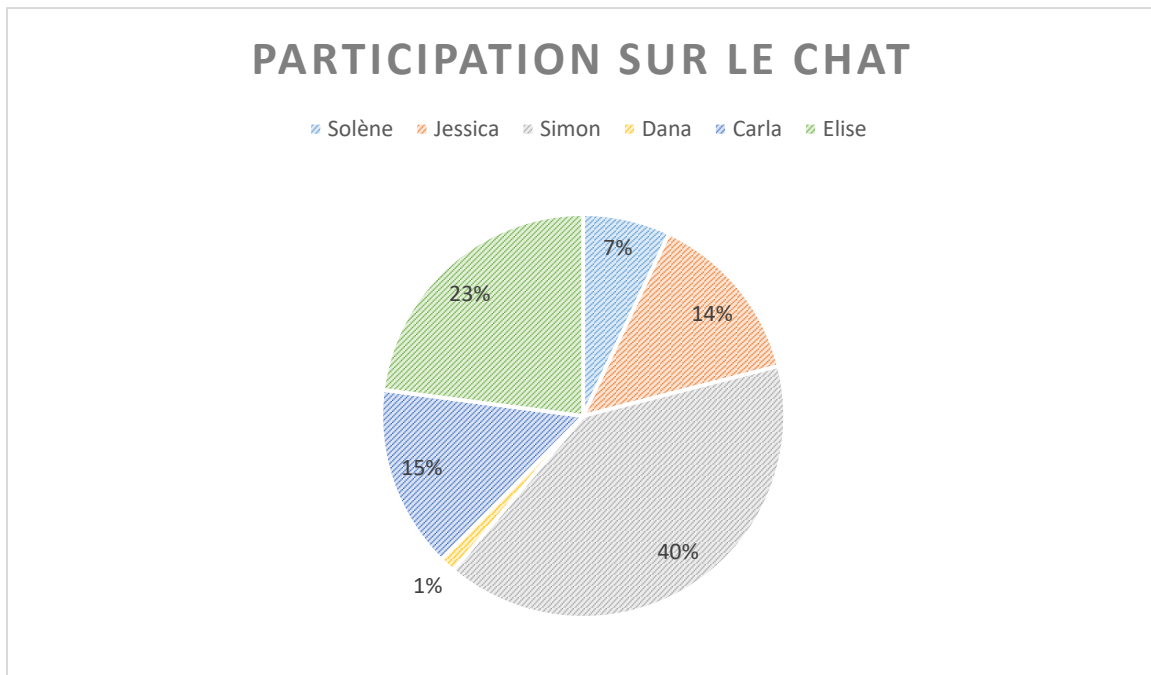


FIGURE 50 REPARTITION DES ECHANGES SUR LE CHAT AU SEIN DU « CERCLE DE PERSONNAGE » JUNIE (CLASSE 1)

Ainsi, si tous les élèves participent à l’élaboration d’une même tâche, en l’occurrence ici l’écriture du journal de personnage de Junie, on peut remarquer que tout le monde n’a pas le même rôle. Cela donne l’impression, non d’une activité égalisatrice comme dans le jeu de rôle, mais plutôt d’une discrimination selon le niveau. En effet, Simon, Jessica et Elise sont de « bons élèves » tandis que Solène, Carla et Dana ont des difficultés.

3.2. Une différenciation équitable

Cette distinction au sein d’un même « cercle de personnage » souligne l’hétérogénéité des élèves qui n’ont pas ni les mêmes compétences ni le même degré de maîtrise de l’écriture. Olivier Galand note que la motivation des élèves, même en difficulté, pour entrer dans une activité scolaire naît d’une différenciation de la part de l’enseignant¹³¹⁹. Dans quelle mesure l’écriture collaborative numérique permet-elle d’offrir à chaque singulier un rôle à la hauteur de ses compétences et une place dans l’activité collective ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé les historiques des différents *pads* dans les classes étudiées.

Sur cette plateforme, chaque ordinateur est associé à une couleur : l’observation de l’historique du document permet d’observer les différentes colorations du texte et de mesurer les différentes participations des élèves dans la même tâche collective.

L’étude des différents historiques souligne un point commun à tous les « cercles de personnage » des classes 1, 5 et 6 : tous les élèves des « cercles de personnage » ont participé. L’historique du journal

¹³¹⁹ Galand, Benoît, *op. cit.*, 2018.

de personnage collaboratif du « cercle de personnage » Agamemnon en classe 4 en témoigne : en jaune Pablo et Ruben, en gris Mehdi et Madiane et en vert Matthis¹³²⁰.

Journal de personnage Agamemnon : Ruben, Pablo, Madiane, Mehdi, Matthis

Cette journée a été une des journées les plus mouvementées si ce n'est pas la plus horrible, car j'ai dû choisir entre l'amour et mon devoir de roi. En effet, j'ai failli sacrifier ma propre fille ! Je vais vous raconter les faits de cette dure journée. Tout d'abord j'ai appris que j'allais sacrifier ma fille pour évincer le courroux des dieux. Lorsque que j'ai appris cette triste nouvelle, j'étais anéanti. J'en ai parlé tout de suite à mon fidèle domestique, Arcas, mon confident était de bonne écoute. Il m'aidait dans mes décisions. Il est l'une des seules personnes en qui j'ai confiance. Puis j'ai appris que Achille ainsi qu' Ulysse étaient déjà au courant. Je ne savais pas encore si je comptais sacrifier Iphigénie ou la sauver au détriment de mon honneur royal. De plus je me doutais que Clytemnestre allait m'empêcher de sacrifier notre fille pour la guerre. Eurybate tentait quant à lui de me donner quelques conseils pour me remonter le moral, cependant, ce choix devait être le mien et ceci me déplaisait énormément. Plus tard je suis tombé dans un désespoir sans fin car les dieux me demandaient de sacrifier Iphigénie, cependant tout mon entourage, y compris moi étions contre. En ce qui concerne Achille, il m'en voulait de ne pas l'avoir averti et de vouloir tuer sa promise. Quelques temps après, me voilà confronté à Iphigénie qui me demandais si un sacrifice allait être organisé, rempli de tristesse, je lui confirme sa présence, Iphigénie pleine d'innocence ignorait que ce serait elle qui allait être sacrifiée. Ensuite Clytemnestre venu, furieuse, et tente de me persuader de ne pas le faire. Elle me critiquait, ce qui m'énervais. Plus tard, lorsqu'appelais Iphigénie et Clytemnestre, je trouvais ma fille attristée, j'en conclus donc, qu'Arcas m'avait trahi en me dénonçant auprès de celle-ci. Mais après réflexion je le pardonnais puisqu'il avait permis d'éviter le sacrifice d'Iphigénie. Effectivement, malgré qu'Iphigénie acceptait son triste sort, je pris la décision de la rendre à sa mère, perdant mon honneur mais sauvant ma fille. Je leur préconisais de vite partir et discrètement pour que le royaume, surtout Ulysse, croit que je la garde seule et que je renvoie Clytemnestre.

FIGURE 51 CAPTURE D'ECRAN DE L'HISTORIQUE DU FRAMAPAD DU « CERCLE DE PERSONNAGE » AGAMEMNON (CLASSE 4)

Les couleurs s'entremêlent heureusement : le texte résulte d'un mélange des interventions des élèves. Le texte apparaît comme le résultat d'une œuvre collective, dans laquelle chaque singulier s'inscrit. Ainsi, on peut remarquer que Matthis (en vert) intervient de manière ponctuelle (correction de ponctuation, de désinence, de reformulation) ou de manière plus suivie avec l'écriture de plusieurs phrases consécutives. Il participe à l'invention – en ajoutant des phrases – et à la correction de la langue. Ainsi peut-on constater que cet élève met en œuvre plusieurs compétences au sein de l'écriture collaborative. Il est pleinement engagé dans celle-ci en s'intéressant à la totalité du texte. S'il assume plusieurs rôles, ce n'est pourtant pas le cas de tous les élèves.

Ainsi Yanis et Loïc, en classe 4, éprouvent-ils de plus grandes difficultés : l'historique de leur Framapad montre que ce binôme n'a assumé qu'un seul rôle, à savoir la correction de la langue. Sur la capture d'écran, ci-dessous, ces deux élèves sont associés à la couleur orange : leurs interventions sont ponctuelles et ne concernent que des désinences verbales, des oublis d'accent, des majuscules. Leur couleur apparaît bien moins que celle de Ridwane et Corentin qui, en bleu, développent pour leur part la narration.

¹³²⁰ Des soucis informatiques lors de cette séance ont fait que certains élèves ont travaillé en binôme sur un même ordinateur.

Tous s'est arrangé Iphigénie est en vie et le sacrifice a eu lieu mais avec un autre sacrifice je suis soulagé d'apporter ce message à Clytemnestre, je doit admettre qu'au début je voulais qu'Iphigénie soit sacrifié pour que le vent sois en notre faveur et pouvoir partir combattre et gagner a Troie. Cependant cela n'a pas été de tout repos car nous devions nous décider du sort d'Iphigénie j'ai débattu avec Achille et Agamemnon pour les convaincre de laisse Iphigénie ce sacrifier c'était difficile car tout deux ne voulait pas la sacrifier, il voulait la protéger. Même si je comprend que c'est sa fille et que moi aussi je n'aurais pas voulu sacrifier ma fille. Je suis un homme qui est plutôt de grande taille qui est de corpulence maigre mais bien tailler pile poile ce qu'il fallait pour pouvoir partir a la guerre c'est donc pour ça que je voulais qu' Iphigénie se sacrifie pour pouvoir combattre et gagner cette bataille et

FIGURE 52 CAPTURE D'ECRAN DE L'HISTORIQUE DU FRAMAPAD DU « CERCLE DE PERSONNAGE » ULYSSE (CLASSE 4)

Cet exemple montre que s'il y a un engagement de tous les élèves dans l'activité, celui-ci se fait d'une manière différente. Chaque élève s'investit selon ses compétences scripturales. Loïc et Yanis ne se lancent pas dans l'invention du texte, néanmoins ils y participent tout de même en assumant un rôle de correction. L'observation de l'ensemble des genèses textuelles permet de distinguer trois interventions particulières des élèves lors de l'écriture collaborative :

- une invention : les élèves écrivent un premier jet de leur texte ;
- une reprise : les élèves développent, nuancent, améliorent, modifient le premier jet ;
- une correction de la langue : les élèves corrigent les erreurs de langue, reformulent le texte.

Notre étude nous amène au constat suivant : plus un élève est bon scripteur, plus il varie ses interventions ; au contraire, plus il est faible scripteur, plus il a tendance à se limiter à la seule correction de la langue. L'écriture collaborative permet de mettre en place une différenciation auprès des élèves tout en les engageant tous dans la même aventure. On se trouve donc dans une démarche coopérative, où chacun investit une sous-tâche pour parvenir au but final. Il ne s'agit donc pas d'une activité égalisatrice, à l'instar du jeu de rôle selon l'analyse d'Anne-Christine Voelckel¹³²¹ mais d'une activité créant une équité entre les élèves permettant ainsi un engagement.

¹³²¹ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995.

*

* *

Nous avons pu observer que l'activité collective permettait à chacun de s'engager dans un but poursuivi par l'ensemble des pairs, embarqués dans une « aventure collective »¹³²². Cependant, si l'écriture collective fait émerger une « identité collective »¹³²³, celle-ci ne crée pas une égalité entre les pairs puisqu'il y a une hétérogénéité de fait. Cependant, se met en place une équité qui permet à chacun de s'engager, selon ses compétences : une différenciation est spontanément en œuvre. Il serait intéressant, dans un prolongement, en s'appuyant sur les travaux de Benoît Galand¹³²⁴, de Thérèse Bouffard et son équipe¹³²⁵, comme sur ceux de Nancy Goudreau¹³²⁶, d'étudier plus précisément en quoi cette équité de terrain au sein de l'activité collective est source de motivation, voire d'un sentiment d'efficacité personnelle.

Bilan

Nous nous demandons dans ce chapitre dans quelle mesure le groupe permet d'engager les élèves dans l'activité autour de la lecture. Nous avons trois hypothèses que nous avons pu vérifier.

- Le dispositif des « cercles de personnage » et des échanges entre pairs instaure un climat joyeux et plaisant dans la classe : la classe se constitue bien en une « communauté complice et joueuse »¹³²⁷. Il y a un plaisir certain à un être ensemble qui découle d'un partage. Ce plaisir est source de motivation.
- Nous avons pu également démontrer que le dispositif fait émerger des échanges entre pairs, fructueux, qui, lors d'une séance où l'enseignant est présent (étape 4), libèrent une parole caractéristique des « discussions à visée littéraire » au cours desquelles le livre devient un « médiateur » et un « intercesseur »¹³²⁸. La tragédie racinienne s'ouvre comme un terrain de rencontre entre pairs où se déploie ponctuellement une parole plus autonome, plus libre et non biaisée par l'enseignant.
- Nous avons pu remarquer que ces « discussions à visée littéraire » différencient selon le niveau de la classe : la fiction est médiatrice dans les classes de profil C tandis que ce sont les valeurs à l'œuvre qui sont questionnées dans la classe de profil A.

¹³²² *Ibid.*

¹³²³ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.258.

¹³²⁴ Galand, Benoît, *op. cit.*, 2018.

¹³²⁵ Gouvernement du Québec, *op. cit.*, 2007.

¹³²⁶ Goudreau, Nancy, *op. cit.*, 2013.

¹³²⁷ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹³²⁸ Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *op. cit.*, 2008, p.26.

- Enfin, nous avons démontré que l'activité collective permet à chacun de trouver sa place, dans une dimension coopérative, offrant une équité au sein des « cercles de personnage » qui engage chacun. Nous avons initié une réflexion qui mériterait d'être poursuivie en étudiant en quoi cette activité collective fait émerger chez tous les élèves – et plus particulièrement ceux en difficulté – un sentiment d'efficacité personnelle.

III. Engager par l'écriture transmédiatique

Les réseaux sociaux sont devenus un terrain de jeu, pour les joueurs qui l'ont investi pour réaliser des « jeux de rôle textuels » autour d'une « table virtuelle »¹³²⁹ et pour les écrivains comme Jean-Pierre Balpe qui écrit l'œuvre *Un monde incertain* par exemple, comme nous l'avons vu. En effet, un jeu de rôle et un jeu littéraire semblent se mettre en place dans l'écriture de profils fictifs sur le réseau social Facebook. Nous avons pu voir en quoi cette pratique permet de faire émerger un certain art du faussaire, dans l'écriture de ces « feintises ludiques » selon l'expression de Jean-Marie Schaeffer¹³³⁰. Par ailleurs, l'Inspectrice générale Anne Vibert rappelle que l'écriture fictionnelle crée un « besoin de lecture »¹³³¹ aussi, nous nous demandons dans quelle mesure l'écriture fictionnelle sur les réseaux sociaux permet d'engager les élèves dans la lecture d'une œuvre littéraire.

Notre première hypothèse est que les réseaux sociaux, en cours de français, exercent une séduction sur les élèves parce qu'ils appartiennent au quotidien, comme nous avons pu le voir dans notre introduction générale, dans une approche sociologique. Il s'agit de vérifier le constat empirique des enseignants innovants que nous avons étudié précédemment. Nous gardons également en mémoire la remarque de Dominique Bucheton qui constate, à la fin de son étude, que le recours à l'outil numérique, connu par les élèves, leur permet de progresser et de se développer plus facilement¹³³². De plus, la réécriture transmédiatique provoque une actualisation de la forme. Ainsi, nous demandons-nous en quoi la séduction opérée par les réseaux sociaux permet de les engager dans le jeu collectif de la lecture¹³³³.

¹³²⁹ Roux, Ugo, *op. cit.*, 2016.

¹³³⁰ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000.

¹³³¹ Vibert Anne, *op. cit.*, 2018.

¹³³² Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.293.

¹³³³ Nous avons présenté une première réflexion sur ce point dans une communication intitulée « *Iphigénie* sur Facebook : portraits numériques et lecture d'une œuvre patrimoniale » lors du colloque international *Autour de l'adulte de demain* qui a eu lieu du 6 au 9 mai 2020 à Montréal.

Augé, Claire « *Iphigénie* sur Facebook : portraits numériques et lecture d'une œuvre patrimoniale », *R2LMM* (Revue de recherches en littératie médiatique multimodale), Montréal (publication à venir).

Dans ce travail, notre réflexion s'est enrichie et notre corpus s'est élargi puisque nous analysons également les profils Facebook créés au sein de la classe 1 autour de *Britannicus*.

Dominique Hölzle constate que l'actualisation contextualisante transmédiate permet de « favoriser le travail de projection des élèves dans l'imaginaire du texte »¹³³⁴ et que cela permet d'éviter un « effet d'intimidation »¹³³⁵ face à l'œuvre patrimoniale. Notre seconde hypothèse est que la réécriture de la tragédie étudiée de Racine permet d'éviter cet « effet d'intimidation »¹³³⁶ et d'aider les élèves à s'engager dans la lecture en réduisant les obstacles propres à la lecture d'une tragédie classique racinienne en classe.

S'appuyant sur ces réflexions, le dispositif propose en étape 5 la réécriture transmédiate des journaux de personnage¹³³⁷ – celle-ci n'a pas été réalisée par la classe 3¹³³⁸. L'objectif didactique de cette étape 5 est d'amener les élèves à prolonger et à améliorer leur lecture empathique après l'écriture individuelle d'un journal de personnage (étape 1) et l'écriture collaborative au sein du « cercle de personnage » (étape 3). Cette étape est également collaborative : chaque « cercle de personnage » a écrit un profil.

1. La séduction transmédiate

1.1. L'engagement dans l'activité

La première observation des différentes productions lors cette étape 5 dans les classes 1 et 4 permet de constater un engagement formel : l'activité est réalisée. La consigne stipule qu'il faut écrire au minimum cinq *posts* par profil au sein des « cercles de personnage ». Un seul groupe, celui associé à Achille en classe 4, s'est contenté du minimum demandé tandis que les autres en ont écrit plus. Dans la mesure où tous les « cercles de personnage » ne comptent pas le même nombre d'élèves, nous avons aussi vérifié cet engagement formel dans l'activité en faisant une moyenne du nombre de *post* par élève. Nous avons alors pu constater qu'un seul « cercle de personnage » a une moyenne d'un seul *post* par élève.

¹³³⁴ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.

¹³³⁵ *Ibid.*

¹³³⁶ *Ibid.*

¹³³⁷ Les classes 1 et 4 ont écrit les journaux de personnage sur Facebook ; la classe 4 a imité le réseau social en utilisant l'outil didactique Fakebook. Nous ne disposons malheureusement pas des travaux réalisés en classe 2.

¹³³⁸ En effet, dans la mesure où les journaux de personnage collaboratifs (étape 3) et les échanges entre pairs au cours des étapes 2 et 4 témoignent d'un engagement de l'ensemble des élèves dans la lecture de la tragédie de Racine, l'enseignant a alors décidé de ne pas faire cette étape.

| | PROFILS | Nombre de posts | Elèves dans les « cercles de personnage » | Moyenne du nombre de posts par élève |
|----------|--------------|-----------------|--|--------------------------------------|
| CLASSE 1 | Néron | 11 | 4 – Kevin, Marie, Lucie, Alex | 2,75 |
| | Junie | 12 | 6 – Jessica, Solène, Dana, Carla, Simon, Elise | 2 |
| | Britannicus | 6 | 5 – Jessim, Alexis, Kilian, Baptiste, Alexandra. | 1,2 |
| | Burrhus | 13 | 4 – Jed, Baptiste, Florian, Vincent | 3,25 |
| | Narcisse | 7 | 5 – Ruben, Perle, Alexios, Manuel, Roman | 1,4 |
| | Agrippine | 18 | 5- Stella, Kezban, Eddy, Rémy, Selma | 3,6 |
| | Albine | 9 | 5 – Sevan, Arnaud, Mica, Dorsaf, Dimitri | 1,8 |
| CLASSE 4 | Clytemnestre | 8 | 5 - Erine, Sarah-Sofia, Annabelle, Pauline, Alicia | 1,6 |
| | Ulysse | 7 | 4- Ridwane, Corentin, Yanis, Loïc | 1,75 |
| | Agamemnon | 8 | 5- Mehdi, Madiane, Matthis, Ruben, Pablo | 1,6 |
| | Arcas | 6 | 2- Chakib, Leni | 3 |
| | Achille | 5 | 5- Lorenzo, Dorian, Ziane, Anthony, Nathan | 1 |
| | Eriphile | 11 | 4- Alexandra, Eponine, Romane, Mélissandre | 2,75 |
| | Iphigénie | 11 | 5- Inès, Nalca, Yasmine, Saadia, Anissa | 2,2 |
| | Doris | 7 | 3- Férielle, Gabrielle, Lina | 2,3 |

FIGURE 53 ENGAGEMENT QUANTITATIF DE CHAQUE « CERCLE DE PERSONNAGE » DANS L'ÉCRITURE DES PROFILS

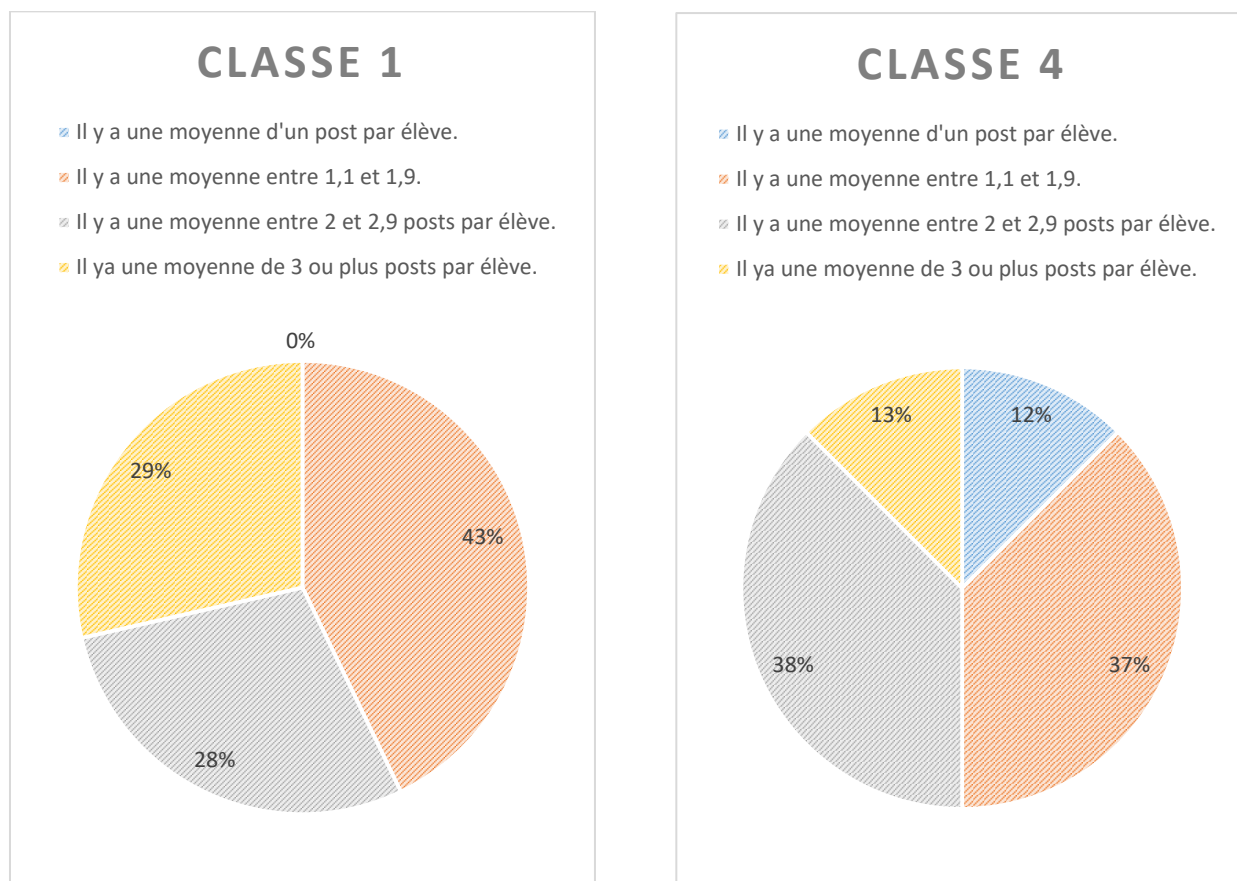


FIGURE 54 COMPARAISON DE L'ENGAGEMENT QUANTITATIF DES « CERCLES DE PERSONNAGE » DANS LES CLASSES 1 ET 4

L'engagement est plus important dans la classe 1 que dans la classe 4 : on retrouve là encore la différence déjà constatée entre les deux profils de classe B et C. On remarque également que la grande

majorité des élèves a rédigé en moyenne deux *posts* ou plus, allant au-delà de la consigne minimum donnée par l'enseignant. Cette première observation rapide et quantitative des profils nous permet de constater un premier effet immédiat du dispositif dans l'engagement des élèves dans l'activité.

1.2. L'investissement spontané du réseau social

L'observation des différents profils écrits dans les deux classes témoigne d'un investissement spontané de ses codes d'écriture de la part des élèves, habitués aux réseaux sociaux.

A partir des caractéristiques développées dans les travaux évoqués de Maria Leone¹³³⁹ et d'Adeline Wrona¹³⁴⁰, nous souhaitons voir dans quelle mesure les élèves des classes 1 et 4 se sont engagés en s'emparant de la forme du réseau social. Les consignes des enseignants invitent implicitement à user de ces caractéristiques : il est demandé de faire « comme si », comme s'il s'agissait d'un vrai profil.. Pour comparer ces observations à l'engagement quantitatif des élèves, nous avons mis en italique les profils qui avaient une moyenne de moins de 2 *posts* par élève : s'agit-il des mêmes « cercles de personnage » ?

| | PROFILS | Photographie de profil | Photographie de couverture | Invention d'autres amis | « Likes » | Ecriture de commentaires sous les <i>posts</i> |
|-----------------|---------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|------------|--|
| CLASSE 1 | Néron | OUI | NON | NON | OUI | OUI |
| | Junie | OUI | OUI | NON | OUI | OUI |
| | <i>Britannicus</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> |
| | Burrhus | NON | NON | NON | OUI | OUI |
| | <i>Narcisse</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> |
| | Agrippine | OUI | NON | NON | OUI | OUI |
| | <i>Albine</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> |
| CLASSE 4 | <i>Clytemnestre</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> |
| | Ulysse | OUI | OUI | OUI | NON | OUI |
| | <i>Agamemnon</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> |
| | Arcas | OUI | NON | NON | NON | NON |
| | <i>Achille</i> | <i>OUI</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>OUI</i> |
| | Eriphile | OUI | NON | OUI | OUI | OUI |
| | Iphigénie | OUI | NON | NON | OUI | OUI |
| Doris | OUI | OUI | OUI | OUI | OUI | |

FIGURE 55 USAGE PAR « CERCLES DE PERSONNAGE » DES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DU RESEAU SOCIAL FACEBOOK DANS LES CLASSES 1 ET 4.

Ainsi, douze profils de personnage sur quinze ont une photo de profil. Cela concerne l'intégralité des profils de la classe 4 et la moitié de deux écrits en classe 1 à l'instar de Junie en classe 1 :

¹³³⁹ Leone, Maria, *op. cit.*, 2017.

¹³⁴⁰ Wrona Adeline, *op. cit.*, 2012.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 1 PHOTO DE PROFIL DE JUNIE (CLASSE 1)

Si on ne trouve qu'une seule photographie de couverture en classe 1, cela concerne cependant 62,5% des profils de la classe 4. Puisque tous les profils qui ont mis une photographie de couverture ont une photographie de profil, nous nous proposons de déduire que cette photographie est le prolongement de la première.

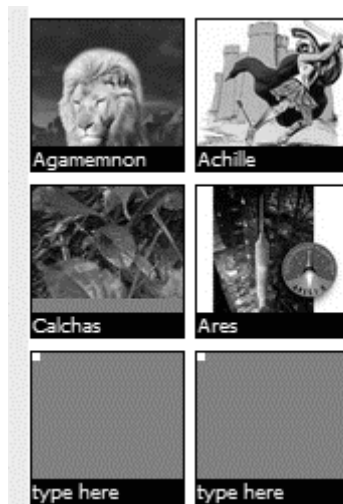


PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 2 EN-TETE DU PROFIL D'AGAMEMNON ASSOCIANT PHOTOGRAPHIE DE PROFIL ET PHOTOGRAPHIE DE COUVERTURE (CLASSE 4).

Sur Facebook, les élèves ne peuvent, en classe 1, créer d'autres amis ; cela n'est pas le cas des élèves de la classe 4 qui ont travaillé sur l'outil didactique Fakebook : la majorité des élèves de la classe 4 (62,5%) s'est emparé de cette possibilité. L'exemple ci-dessous présente les amis de Doris : si on retrouve trois personnages de la tragédie, trois autres ont été inventés (Ariane, Daphné et Iris).



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 3 LES « AMIS » DE DORIS (CLASSE 4)

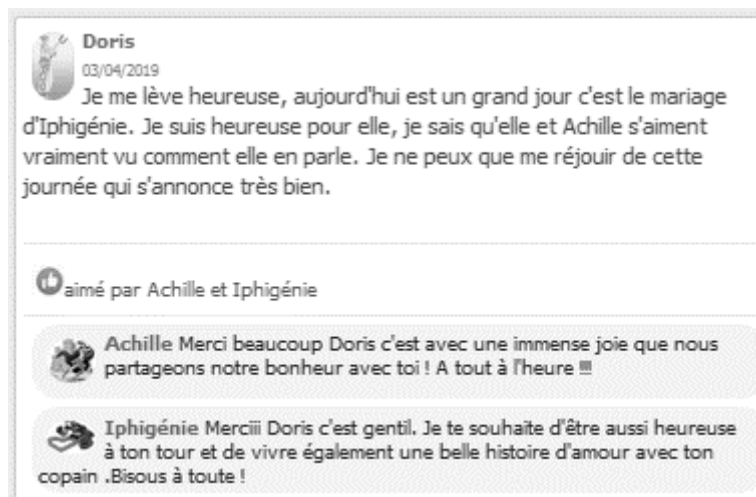


PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 4 LES « AMIS » D'ULYSSE (CLASSE 4)

L'exemple du profil d'Ulysse est intéressant : même si les élèves n'ont pas investi les six possibilités d'amis offertes, on trouve Calchas, personnage de la fable mais non de la tragédie et un personnage inventé nommé Arès¹³⁴¹. Cela tend à souligner un engagement dans la fiction.

De même, 62,5% des élèves de la classe 4 ont imité le principe des *likes*, exploités également par l'ensemble de la classe 1. Seul un « cercle de personnage » n'a pas reproduit des interactions avec des « amis » sur son profil. L'exemple ci-dessous donne à voir les réactions d'Achille et Iphigénie en commentaire d'un *post* de Doris sur son profil en classe 4.

¹³⁴¹ Les photographies associées ont été proposées automatiquement par l'outil Fakebook.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 5 EXTRAIT DU PROFIL DE DORIS DANS LA CLASSE 4 AVEC DES *LIKES* ET DES COMMENTAIRES D'« AMIS » (CLASSE 4).

Lorsque l'on compare l'investissement mimétique des caractéristiques du réseau social et l'engagement quantitatif des différents « cercles de personnage », ressort une grande distinction entre la classe 1 et la classe 4. Les élèves les plus engagés quantitativement sont ceux qui ont le moins investi la *mimesis* du réseau social. L'imitation apparaît, pour eux, comme un prolongement facultatif. Au contraire, en classe 4, les « cercles de personnage » les moins investis quantitativement le sont davantage sur le plan de la *mimesis*. Nous faisons l'hypothèse que l'imitation du réseau social a séduit et engagé en priorité les élèves les plus en difficulté en classe 4 de profil C alors que les élèves de la classe 1, plus scolaires (profil B) se sont concentrés sur l'écriture à l'instar du « cercle de personnage » Agrippine qui a une moyenne de 3,6 *posts* par élève mais n'a pas de photographie de couverture.

A la suite de Dominique Bucheton¹³⁴², on constate que les plus faibles élèves se développent à travers le média qu'ils connaissent et dont ils ont l'habitude. On pourrait ajouter que l'écriture d'une feintise ludique, sur un outil déjà connu, engage les élèves les plus en difficulté.

1.3. L'aide pour développer une lecture empathique

Dans la classe 1, les élèves ont travaillé directement sur le réseau social Facebook qui offrait au moment de l'expérimentation la possibilité de compléter le statut du personnage en exprimant une émotion par l'ajout d'une émoticône. Cela n'est pas possible sur l'outil didactique Fakebook utilisé en classe 4. Il n'a pas été demandé par l'enseignant de la classe 1 d'utiliser cette fonctionnalité – ni de ne pas l'utiliser. Nous souhaitons nous demander comment cette technique a été utilisée par les élèves de la classe 1 et si cela a permis d'améliorer la lecture empathique dans cette classe.

¹³⁴² Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014.

En effet 58% des *posts* « épinglent » une émotion dans le statut, comme dans l'exemple ci-dessous où l'on peut voir qu'Agrippine est « très en colère ». L'émotion figure à la fois sous la forme d'une émoticône et à la fois transcrite en langage écrit.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 6 POST DU PROFIL D'AGRIPPINE (CLASSE 1)

La grande majorité des écrits y a recours, cherchant à associer ainsi systématiquement l'écriture d'une pensée ou d'une action à un sentiment. Dans l'exemple ci-dessus, on peut voir que le texte du *post* reprend d'ailleurs cette émotion : « très en colère » trouve un écho dans « je suis très énervée ». Cependant, cet usage n'est pas le même d'un « cercle de personnage » à un autre : le « cercle de personnage » Burrhus n'y recourt pas du tout par exemple alors que son usage est systématique dans les « cercles de personnage » Albine, Junie et presque aussi pour Néron.

| | PROFILS | Nombre de posts | Nombre de posts avec une émotion épinglée | Pourcentage de l'utilisation |
|-----------------|-------------|-----------------|---|------------------------------|
| CLASSE 1 | Néron | 11 | 10 | 90,9% |
| | Junie | 12 | 12 | 100% |
| | Britannicus | 6 | 4 | 83,3% |
| | Burrhus | 13 | 0 | 0% |
| | Narcisse | 7 | 2 | 28,6% |
| | Agrippine | 18 | 6 | 33,3% |
| | Albine | 9 | 9 | 100% |

FIGURE 56 UTILISATION DE LA FONCTIONNALITE « DIRE SON EMOTION DANS SON STATUT » DANS LES PROFILS ECRITS DANS LA CLASSE 1

Cette différence d'usage renvoie peut-être à des habitudes différentes des réseaux sociaux chez les élèves ou à un investissement différent dans l'activité. Il n'est en effet pas lié à l'engagement quantitatif que nous avons observé précédemment. D'ailleurs, le profil de Burrhus souligne une lecture empathique, même si les émotions sont souvent moins faciles à identifier comme dans l'exemple ci-dessus. La colère apparaît en filigrane dans le « je commence à me révolter ».



Burrhus Racine a actualisé son statut.

15 mars, 13:50 · · ·

Acte III,9

Néron m'ordonne de retenir sa mère dans son palais, je ne suis pas d'accord avec lui et je pense qu'il s'en est rendu compte que je suis de plus en plus en désaccord avec lui.

Je commence à me révolter.

J'aime

Commenter

Partager

PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 7 BURRHUS (CLASSE 1)

Cet exemple est représentatif de tous les *posts* du profil de Burrhus : le non-recours à l'usage de l'outil « émotions » de Facebook est associé à un plus grand flou sur l'émotion du personnage. On peut donc supposer que l'outil Facebook a aidé les élèves à « épingler » clairement une émotion pour chaque instant et a donc accompagné la lecture empathique de l'œuvre racinienne.

1.4. La simplification linguistique

Les réseaux sociaux sont des « sites de mise en relation »¹³⁴³ selon l'expression d'Adeline Wrona. Comme le note Marie Bernier, la langue propre au clavardage est une « conversation écrite »¹³⁴⁴ qui cherche à pallier à l'absence physique du destinataire par le recours à des procédés paralinguistiques. Ainsi, selon la chercheuse, le texte conversationnel informatique se caractérise par « son oralité, son abréviation, son iconicité et sa néographie (utilisation de la ponctuation à d'autres fins que syntaxique) »¹³⁴⁵. Entre cette « conversation écrite » où figurent le non-verbal et des effets de mise en relief et la langue poétique racinienne du XVII^{ème} siècle, il y a un monde.

Nous faisons l'hypothèse que l'engagement des élèves se manifeste dans la simplification linguistique à l'œuvre dans la réécriture actualisante transmédiate. Pour observer cela, nous avons étudié les différents profils en identifiant l'oralité, les abréviations, l'iconicité et trois usages néographiques - la présence du *hashtag*, la ponctuation renvoyant à une expressivité à l'instar de « ??????!!!!!!! » que l'on trouve dans le profil de Narcisse en classe 1 et la présence d'un texte écrit en majuscules.

¹³⁴³ Wrona Adeline, *op. cit.*, 2012, p. 384.

¹³⁴⁴ Bernier, Marie, *op. cit.*, 2011.

¹³⁴⁵ *ibid.*

| | PROFILS | ORALITE | ABREVIATION | ICONICITE (Emoticônes et smiley) | NEOGRAPHIE (Hashtag) | NEOGRAPHIE expres- sive ¹³⁴⁶ | NEOGRAPHIE (Majuscule) |
|-----------------|---------------------|------------|-------------|--|-------------------------|---|---------------------------|
| CLASSE 1 | Néron | OUI | NON | NON | NON | OUI (4) | OUI (3) |
| | Junie | OUI | NON | OUI (3) | NON | NON | NON |
| | <i>Britannicus</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>OUI (4)</i> | <i>NON</i> | <i>OUI (1)</i> | <i>OUI (2)</i> |
| | Burrhus | OUI | NON | NON | NON | NON | NON |
| | <i>Narcisse</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>OUI (1)</i> | <i>OUI (2)</i> | <i>OUI (1)</i> |
| | Agrippine | OUI | NON | OUI (1) | NON | OUI (3) | NON |
| | <i>Albine</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> |
| CLASSE 4 | <i>Clytemnestre</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | NON | OUI (4) | NON |
| | Ulysse | OUI | NON | NON | OUI (1) | OUI (1) | NON |
| | <i>Agamemnon</i> | <i>OUI</i> | <i>NON</i> | <i>NON</i> | NON | <i>OUI (2)</i> | <i>NON</i> |
| | Arcas | OUI | NON | NON | OUI (7) | NON | NON |
| | Achille | OUI | NON | <i>OUI (1)</i> | NON | <i>OUI (1)</i> | <i>NON</i> |
| | Eriphile | OUI | NON | OUI (17) | NON | OUI (2) | OUI (1) |
| | Iphigénie | OUI | NON | OUI (6) | OUI (1) | NON | NON |
| Doris | OUI | NON | OUI (1) | NON | OUI (1) | NON | |

FIGURE 57 ETUDE LINGUISTIQUE DE LA « CONVERSATION ECRITE » DANS LES DIFFERENTS PROFILS DES CLASSES 1 ET 4.

Ce tableau amène à plusieurs réflexions. Tout d’abord, on ne trouve pas d’abréviation dans les écrits des élèves : on peut supposer que cela relève de la conscience de l’écriture scolaire qui impose une langue écrite complète. Cependant, on retrouve de nombreux signes linguistiques caractéristiques de la « conversation écrite » : l’iconicité apparaît dans 43% de la classe 1 et dans 50% des profils de la classe 4. De plus, on trouve une néographie dans 57% des profils de la classe 1 et dans 87,5% des profils de la classe 4. Là encore on retrouve un engagement plus important dans le langage propre au clavardage et aux réseaux sociaux dans la classe de profil C, composée d’élèves plus faibles. Notre hypothèse est que cette « conversation écrite » est plus facile pour ces élèves qui y ont davantage recours que les autres pour faire passer leurs idées. La réécriture sur le réseau social offrirait ainsi une simplification linguistique qui les aiderait particulièrement.

Tous les profils des deux classes présentent une oralité : cela passe notamment par l’absence du « ne » discordantiel caractéristique de l’oral, des phrases nominales, des anacoluthes ou encore la présence d’onomatopées comme « hahaha »¹³⁴⁷ ou des formules orales comme « gnagnagna »¹³⁴⁸. Cette écriture est spontanée chez les élèves qui sont de grands utilisateurs des téléphones et réseaux sociaux. Il nous semble que l’écriture transmédiate leur permet d’écrire facilement, selon leurs habitudes : le média offre une simplification linguistique qui permet d’engager les élèves. Les rires ou le « merciiii »

¹³⁴⁶ Nous avons décidé de retenir les emplois isolés de ponctuation ou les doubléments, voire accumulations de ponctuation.

¹³⁴⁷ On trouve l’écriture de ce rire dans le profil de Britannicus et celui de Burrhus dans la classe 1.

¹³⁴⁸ « Gnagnagna » se trouve dans le profil de Néron en classe 1.

avec un allongement du « i »¹³⁴⁹ témoignent d'une spontanéité de la part des élèves qui semblent oublier le contexte scolaire sur le media.

1.5. La simplification de l'esthétique classique

Sur le réseau social Facebook, les portraits sont en mouvement perpétuel, sans cesse remis à jour par les partages et publications comme l'explique Adeline Wrona¹³⁵⁰ et se compose d'une multitude de publications situées dans des temps différents. La lecture d'un profil suit une chronologie inverse à celle propre au roman : la première publication est la plus récente et en descendant (en *scrollant*) le profil, on remonte le temps. Si l'écriture sur Facebook repose sur une technique narrative précise respectant une chronologie actantielle, alors nous pensons que la réécriture transmédiate d'une tragédie racinienne permet de contourner les difficultés propres à l'esthétique classique. En effet, le « storytelling » intrinsèque au média permet de recomposer la temporalité de la fable en contournant la complexité de l'unité de temps de la tragédie. En écrivant sur le réseau social, les élèves peuvent modifier la date de publication du *post* (et l'antidater) et ajouter des repères temporels. Nous souhaitons étudier comment les élèves ont déployé la fable des tragédies *Britannicus* et *Iphigénie en une réécriture* linéaire spécifique au réseau social.

Nous avons étudié chaque profil créé dans les classes 1 et 4 en identifiant systématiquement si les élèves ont situé le *post* avant le jour tragique, pendant le jour tragique ou après le jour tragique, soit le jour de la tragédie. Une grande différence apparaît entre les deux classes, liée aux consignes données par l'enseignant. En classe 1, l'enseignant n'a pas encouragé à sortir du jour tragique, tandis qu'au contraire en classe 4 il a demandé aux élèves de ne pas limiter leurs *posts* à la seule journée choisie par Racine¹³⁵¹.

¹³⁴⁹ Cette écriture de « merci » apparaît dans le profil d'Iphigénie et celui de Doris en classe 4.

¹³⁵⁰ Wrona Adeline, *Face au portrait, De Sainte-Beuve à Facebook*, Paris : Editions Hermann, 2012.

¹³⁵¹ Nous renvoyons à la fiche de préparation présentée dans notre deuxième chapitre (partie IV).

| | PROFILS | AVANT LE DE- BUT DE LA PIECE | JOUR TRAGIQUE | APRES LA PIECE |
|-----------------|---------------------|---------------------------------|---------------|-------------------|
| CLASSE 1 | Néron | 0 | 10 | 1 |
| | Junie | 1 | 12 | 0 |
| | <i>Britannicus</i> | 0 | 6 | 0 |
| | Burrhus | 0 | 13 | 0 |
| | <i>Narcisse</i> | 0 | 7 | 0 |
| | Agrippine | 0 | 17 | 0 |
| | <i>Albine</i> | 0 | 9 | 0 |
| CLASSE 4 | <i>Clytemnestre</i> | 4 | 0 | 2 |
| | Ulysse | 3 | 2 | 2 |
| | <i>Agamemnon</i> | 4 | 4 | 1 |
| | Arcas | 3 | 3 | 0 |
| | Achille | 2 | 2 | 1 |
| | Eriphile | 7 | 2 | 1 ¹³⁵² |
| | Iphigénie | 6 | 4 | 1 |
| | Doris | 1 | 4 | 2 |

FIGURE 58 LA TEMPORALITE DANS LES POSTS COMPOSANT LES DIFFERENTS PROFILS DANS LES CLASSES 1 ET 4.

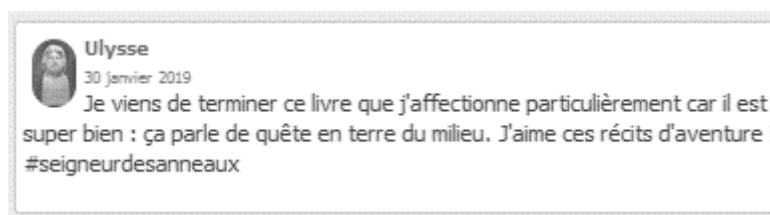
Cette étude permet de constater que la classe 4 a investi le conseil donné par l'enseignant. En effet, plus de la moitié des *posts* (52%) ne se déroule pas lors de la journée tragique (44% avant le jour tragique, 8% dans l'après) contre 44%, qui évoquent le déroulé du jour tragique. Trois profils s'écartent d'ailleurs particulièrement de l'unité de temps : cela concerne 87,5% des *posts* du profil de Clytemnestre, 71% de ceux du profil d'Ulysse, 55% de ceux du profil d'Eriphile. Cette écriture hors du jour tragique nous semble être le signe d'un investissement dans l'écriture de la « feintise ludique ». Ainsi, sur le profil de Clytemnestre, par exemple, on trouve un *post* évoquant son mariage avec Agamemnon, un autre annonçant la naissance de sa fille Iphigénie.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 8 POST DU PROFIL DE CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

¹³⁵² Il s'agit d'un faire-part de décès qui est publié sur le profil d'Eriphile dans le temps de l'après.

Cependant, le profil de Clytemnestre ne comporte aucun *post* évoquant le jour tragique en lui-même. Néanmoins, si l'on observe précisément les différents *posts*, qui s'écartent de la temporalité de la tragédie, on constate que seuls 15 *posts* soit 23% des *posts* relèvent d'une pure invention de la part des élèves. L'exemple déjà mentionné de Clytemnestre qui évoque son quotidien est représentatif : il s'agit de remarques complètement déconnectées de l'œuvre racinienne. De la même manière, Ulysse évoque sa lecture du *Seigneur des anneaux* de Tolkien :



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 9 POST DU PROFIL D'ULYSSE (CLASSE 4).

La grande majorité des *posts* (77%) qui renvoient à une autre date sont cependant reliés à l'œuvre littéraire. Ainsi, le seul *post* dans ce cas en classe 1 évoque l'enlèvement de Junie par Néron, qui a lieu juste avant l'ouverture du rideau. On peut également mentionner trois *posts* du profil d'Agamemnon qui évoquent les trois mois écoulés entre l'annonce de l'oracle et le jour tragique. Par exemple, le *post* du 3 janvier 2019 reformule les vers 63 à 58 en reprenant les sentiments d'Agamemnon : « je suis dévasté, en moi la colère et l'amertume me rongent ». Dans l'œuvre de Racine sont évoqués « mille sanglots » et le souhait de désobéir aux dieux – « Je condamnai les dieux, et sans plus rien ouïr, / Fis vœu sur leurs autels de leur désobéir »¹³⁵³. Dans la classe 4, l'écriture transmédiatique semble avoir invité les élèves à un réarrangement temporel de la pièce en reconstituant la chronologie de la fiction et non pas celle de la pièce de théâtre.

*

* *

L'étude des profils écrits par les classes 1 et 4 dans le cadre de l'étape 5 souligne une attraction opérée par l'écriture transmédiatique sur les élèves. La comparaison entre les deux classes, même si les consignes ont été parfois un peu différentes, a permis de constater que ce sont les plus faibles élèves qui se sont le plus emparés de l'outil en exploitant les différentes caractéristiques formelles. Nous avons ainsi démontré que le recours à un média connu, voire dont ils ont un usage compulsif, comme l'évoque Dominique Bucheton¹³⁵⁴, engage bien l'élève dans l'activité d'écriture.

¹³⁵³ Racine, *Iphigénie*, Acte I, scène 1, vers 67.

¹³⁵⁴ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014, p.293.

2. La séduction actualisante

Dans la classe 1, il a été demandé aux élèves d'écrire le profil comme si Facebook avait existé à l'époque de la fable tandis que les élèves de la classe 4 ont écrit les profils comme si les personnages de la tragédie existaient dans notre époque contemporaine, développant ainsi une actualisation. La classe 1 s'est inscrite à la suite de la réflexion de Dominique Hölzle : le média moderne est utilisé pour « reconstituer la réalité de l'époque » ainsi « l'actualisation contextualisante transmédiate reste fidèle au contexte historique de l'œuvre, mais repose sur une actualisation des moyens de la représentation »¹³⁵⁵, à l'instar des travaux de réécriture d'œuvres patrimoniales menées par des enseignants innovants que nous avons précédemment présentés. Par ailleurs, Hélène Cuin et Gersende Plissonneau, à la suite de Sylviane Ahr¹³⁵⁶ qui note l'intérêt de laisser aux élèves développer une actualisation personnelle de leur lecture, remarquent que les élèves, plutôt faibles lecteurs d'un lycée professionnel, ne se sont pas enfoncés « dans des anachronismes » mais ont plutôt glissé « du côté d'une anachronie quelque peu heuristique »¹³⁵⁷ à propos d'une actualisation de *Madame Bovary*.

Dans quelle mesure cette « anachronie quelque peu heuristique »¹³⁵⁸ propre à la réécriture d'une tragédie racinienne dans un contexte contemporain sur les réseaux sociaux peut-elle être une aide pour les élèves pour s'engager dans la lecture ? Pour répondre à cette question, nous avons spécifiquement analysé les profils de personnage créés sur Facebook par les élèves de la classe 4 autour de la tragédie *Iphigénie*.

2.1. La simplification de la fable

Dans la classe 4, les consignes invitent les élèves à partager dans les *posts* de leurs faux profils Facebook des éléments de leurs propres cultures et expériences, leur demandant de partager un clip musical et un article de journal, ce qui fait émerger une anachronie. Celle-ci se retrouve dans 31% des *posts* rédigés dans cette classe à travers les partages de liens musicaux, journalistiques, cinématographiques, littéraires et artistiques que nous avons regroupés dans un même tableau.

¹³⁵⁵ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.

¹³⁵⁶ Ahr, Sylviane *op. cit.*, 2017 ?

¹³⁵⁷ Cuin, Hélène, Plissonneau, Gersende, *op. cit.*, 2017.

¹³⁵⁸ *Ibid.*

| | |
|-------------------------------|---|
| Musique | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La Marseillaise</i> – Ulysse • James Brown, <i>I feel good</i> (1965) – Agamemnon • Survivor, <i>Eye of Tiger</i> (1982) – Ulysse • Jerry Goldsmith <i>Not without my daughter</i> (1991, musique de film)- Clytemnestre • Vitaa, <i>Ma soeur</i> (2009) – Iphigénie • Kendji Girac, <i>Les yeux de la mama</i> (2015) – Iphigénie • PNL, <i>Humain</i> (2016) – Achille • Kalash Criminel, <i>Sale sonorité</i> (2016) – Arcas • Dadju, <i>Jaloux</i> (2018) – Eriphile • Lady Gaga, Bradley Cooper, <i>Shallow</i> (2018) – Eriphile • Ariana Grande et Victoria Monèt, <i>Monopoly</i> (2019) - Iphigénie • Grégoire, <i>Chanson pour un enterrement</i> (2019) – Doris • Kery James – (rappeur, 1977- X) Arcas |
| Articles de presse ou de blog | <ul style="list-style-type: none"> • Les fleurs de l’amour (Page officielle du site Interflora)¹³⁵⁹ - Iphigénie • « Quels droits pour les enfants nés sous X et leurs mères ? » (29 décembre 2015, Le journal des Femmes)¹³⁶⁰ – Eriphile • 10 conseils pour organiser votre mariage (26 décembre 2017, La Mariée aux pieds nus)¹³⁶¹– Achille • « La neige et les vents violents balayent la Grèce » (24 janvier 2019, sott.net)¹³⁶²– Ulysse • Acte XX des « gilets jaunes » : des appels à manifester samedi malgré les interdictions (29 mars 2019, Le Monde)¹³⁶³– Arcas |
| Film | James Cameron, <i>Titanic</i> (1998) – Eriphile |
| Livre | Tolkien, <i>Le Seigneur des Anneaux</i> (1954-1955) – Ulysse |
| Objet | Masque d’Agamemnon découvert en 1876 – Agamemnon |

FIGURE 59 RELEVÉ DES HYPERLIENS PARTAGÉS SUR LES PROFILS FAKEBOOK DE LA CLASSE 4

Il y a bien une anachronie dans la mesure où les éléments proposés ne correspondent pas à « la réalité historique de l’auteur »¹³⁶⁴ : la réécriture modernise la tragédie en mêlant Racine à James Cameron, Lady Gaga et Kalash Criminel. Ainsi, par exemple l’amour malheureux d’Eriphile trouve un écho dans la chanson *Shallow* de Lady Gaga et Bradley Cooper en un jour de Saint Valentin, pour les élèves.

¹³⁵⁹ <https://blog.interflora.fr/les-fleurs-et-moi/les-fleurs-de-l-amour/> (page consultée le 9 juillet 2019 à 13h50)

¹³⁶⁰ <https://www.journaldesfemmes.fr/societe/actu/1451826-accouchement-sous-x-droits-enfants/> (page consultée le 9 juillet 2019 à 13h45)

¹³⁶¹ <https://www.lamarieeauxpiedsnus.com/conseils-mariage/10-conseils-organiser-mariage/> (page consultée le 9 juillet 2019 à 13h48)

¹³⁶² <https://fr.sott.net/article/33540-La-neige-et-les-vents-violents-balayent-la-Grece> (page consultée le 9 juillet 2019 à 13h44)

¹³⁶³ https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/03/29/acte-xx-des-gilets-jaunes-des-appels-a-manifester-samedi-malgre-les-interdictions_5443301_3224.html (page consultée le 9 juillet 2019 à 13h47)

¹³⁶⁴ Citton Yves, *op. cit.*, 2007, p. 385.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 10 POST DU PROFIL D'ERIPHILE (CLASSE 4)

Cet exemple souligne une simplification de la fable. En effet, la douleur d'Eriphile trouve un écho dans la souffrance d'un amour non réciproque contemporain : elle devient une jeune fille amoureuse, passionnée de musiques romantiques.

Cette simplification anachronique n'est toutefois pas sans déformer l'œuvre parfois. C'est le cas par exemple du personnage d'Arcas qui est associé par son « cercle de personnage » au « je lyrique » de la chanson « Sale sonorité » de Kalash Criminel, dont deux vers sont mis en exergue par les élèves dans l'exemple ci-dessous. Il semble alors devenir le porte-parole du peuple auprès du roi, associé également dans le profil par le « cercle de personnage » à la figure contemporaine de la lecture de la tragédie pour les élèves du Gilet Jaune.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 11 POST DU PROFIL D'ARCAS (CLASSE 4)

L'anachronie semble ainsi créer une passerelle entre la culture patrimoniale classique et la culture personnelle contemporaine, réduisant la distance qui séparait initialement l'œuvre des élèves, dans une sorte de culture partagée métisse.

2.2. Mettre du sien dans l'œuvre par l'actualisation

Les partages anachroniques sous la forme d'hyperliens dans les profils des différents personnages d'*Iphigénie* dans la classe 4 donnent à voir en palimpseste des portraits d'élèves. En choisissant la culture contemporaine qu'ils partagent, les élèves établissent au sein des « cercles de personnage » des « correspondance[s] entre le monde du texte et [leur] monde intérieur »¹³⁶⁵, selon la formule de Bénédicte Shawky-Milcent. Ils se racontent eux-mêmes, dans un geste appropriatif. En effet, ils manifestent leurs goûts personnels. Ainsi PNL est le groupe préféré des garçons du « cercle de personnage » Achille, par exemple – Lorenzo ne cesse d'ailleurs de chanter ce groupe lors de la séance de « cercles de personnage » (étape 2) comme nos retranscriptions le montrent. Les personnalités diverses des élèves émergent dans la variété des chansons partagées, de Kerry James à Kenji Girac par exemple. L'actualisation permet non seulement de rapprocher l'œuvre du monde connu des jeunes lecteurs mais elle les révèle aussi en mettant leurs portraits en son sein. En se projetant dans les personnages, nous formulons l'hypothèse que les élèves prolongent alors le jeu de rôle instauré au cours de la séance collective.

En effet, ils projettent leurs identités dans les personnages qu'ils investissent, de manière ludique, dans un certain *roleplaying*¹³⁶⁶. Le « cercle de personnage » d'Achille, peu engagé dans la lecture puisque l'œuvre n'a pas été lu au début du dispositif et peu engagé dans l'activité avec à peine cinq *posts* écrits, s'empare de l'archétype du héros grec. Le profil révèle la vision des élèves de l'héroïsme, d'un homme amoureux et d'un soldat courageux heureux d'aller se battre. Ce n'est pas alors pas vraiment le héros grec de la tragédie racinienne qui est représenté mais leur interprétation. De la même manière, Iphigénie cherche une robe de mariée tandis que Clytemnestre se promène dans « les jardins odorants » de son château et en profite pour « couper quelques roses et en faire un magnifique bouquet » :

¹³⁶⁵ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.* 2016, p.97.

¹³⁶⁶ Caïra, Olivier, *op.cit.*, 2007, p.63.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 12 POST DU PROFIL DE CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

Les élèves transforment les héros tragiques en des êtres du quotidien, en personnalités normales à leurs images. Cette modernisation semble alors les rapprocher des personnages, permettant, aux élèves en grande difficulté, une identification plus facile.

2.3. Engager dans une lecture empathique

En classe 4, seulement 47% de la classe développe une écriture empathique dans le premier journal de personnage, lors de la première étape. Nous souhaitons voir si l'écriture actualisante a permis d'aider les élèves à développer une lecture empathique. Pour cela, nous avons observé les posts dans lesquels figure une émotion au sein des différents profils écrits dans cette classe. Nous avons regardé comment l'émotion est exprimée et avons identifié trois possibilités : dans un premier cas, elle est nommée et non expliquée, ou bien elle est justifiée par la fable ou bien, enfin, elle est illustrée par un hyperlien.

| PROFILS | Nombre Posts exprimant une émotion | Absence de justification | Appui sur la fiction | Appui sur un hyperlien |
|---------------------|------------------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| <i>Clytemnestre</i> | 4 | 0 | 4 | 1 |
| Ulysse | 6 | 0 | 3 | 3 |
| <i>Agamemnon</i> | 6 | 0 | 3 | 3 |
| Arcas | 6 | 0 | 3 | 3 |
| <i>Achille</i> | 4 | 0 | 2 | 2 |
| Eriphile | 11 | 0 | 6 | 5 |
| Iphigénie | 11 | 0 | 7 | 4 |
| Doris | 6 | 0 | 5 | 1 |
| BILAN | 54/63 posts | 0 | 33 | 22 |

FIGURE 60 COMPARAISON DE L'EXPRESSION DES EMOTIONS ET DU RECOURS A DES HYPERLIENS (CLASSE 4).

84 % des *posts* écrits dans la classe 4 témoignent alors d'une lecture empathique dans la mesure où ils évoquent des émotions ressenties par le personnage. La grande majorité (61%) des émotions se justifie par la fiction. Cependant, dans 39% des autres cas, ce sont les hyperliens partagés qui servent à son expression. Dans l'exemple ci-dessous, la déception d'Iphigénie envers Eriphile, aussi amoureuse d'Achille, est exprimée par les paroles de la chanson « Ma sœur » de Vitaa.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 13 POST DU PROFIL D'IPHIGENIE (CLASSE 4).

La musique illustre en effet l'émotion : l'écriture empathique résulte de cette association opérée par les élèves entre la situation racinienne et les paroles de la chanson contemporaine. Nous constatons alors que cet usage de l'hyperlien qui permet de développer une actualisation personnelle de l'œuvre est une aide pour les élèves les plus faibles pour développer une lecture empathique.

*

* *

Notre étude a permis de montrer que le recours à l'actualisation dans l'écriture transmédiatique de la classe 4 a permis de réduire les obstacles auxquels les faibles élèves de cette classe sont confrontés : dans un double mouvement, l'œuvre littéraire s'est rapprochée d'eux et ils s'en sont rapprochés. Une simplification formelle a facilité le processus d'identification – ou l'a renforcé dans le prolongement de l'étape 4 – et l'actualisation les a parfois aidés à exprimer une lecture empathique quand les mots leur manquaient. Cependant si l'anachronie aide les élèves de la classe 4, en difficulté, à s'engager dans l'écriture et à s'emparer de la fable, on a pu évoquer des limites : la simplification anachronique semble réduire l'œuvre et la transformer. Ainsi, les personnages tragiques deviennent des individus normaux

et les personnages reflètent les élèves plutôt que leur lecture de l'œuvre de Racine. Cela invite à réflexion : l'écriture transmédiatique engage-t-elle dans la lecture de la tragédie ou, au contraire, les en éloigne-t-elle ?

3. Un engagement dans la fiction ou dans la tragédie de Racine ?

Au cours de notre réflexion sur l'appropriation d'œuvres littéraires dans le processus de la création d'un jeu de rôle, nous avons formulé l'hypothèse que, suite à une décantation du texte-source, le créateur de jeu ne retient que son « noyau irréductible » pour reprendre la formule citée de Jacqueline de Romilly¹³⁶⁷ tendant à en faire un mythe littéraire, malléable à merci. Nous avons alors formulé une interrogation : le jeu permet-il d'engager les élèves dans la lecture de l'œuvre ou dans une fiction, simplifiée et décantée ? En effet, le jeu de rôle semble engager les élèves dans la fiction comprise dans le mythe et non dans la lecture de l'œuvre¹³⁶⁸. Toutefois le dispositif visait l'engagement des élèves dans la lecture d'une tragédie de Racine.

Aussi, souhaitons-nous nous demander si la réécriture transmédiatique permet un engagement dans l'œuvre littéraire ou dans la fiction, invitant les élèves à ne retenir que « ce noyau irréductible »¹³⁶⁹ et les amenant à le modifier et à le réécrire.

Nous avons vu que la classe 1 et la classe 4 n'avaient pas eu les mêmes consignes : la première classe s'est engagée dans une écriture « actualisante transmédiatique contextualisante » à la suite de Dominique Hölzle¹³⁷⁰ tandis que la quatrième est dans une simple démarche anachronique. Pour répondre à notre question, nous étudierons séparément les deux adaptations de l'étape 5 pour étudier les conséquences sur l'engagement des élèves dans la fiction ou dans la tragédie.

3.1. « L'actualisation transmédiatique contextualisante » de la classe 1

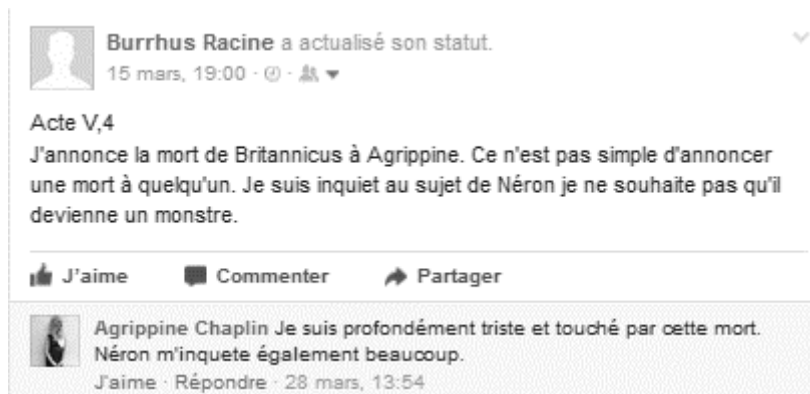
Lors de l'écriture menée en classe 1, les élèves n'ont pas développé de lecture anachronique. Aussi, les différents *posts* apparaissent comme une paraphrase de la tragédie de Racine.

¹³⁶⁷ De Romilly, Jacqueline, *op. cit.* 1992, p.193.

¹³⁶⁸ On en tient également pour preuve, ce que l'on a évoqué précédemment : on peut jouer à *Dungeons & Dragons* sans avoir lu l'œuvre de J.R.R. Tolkien.

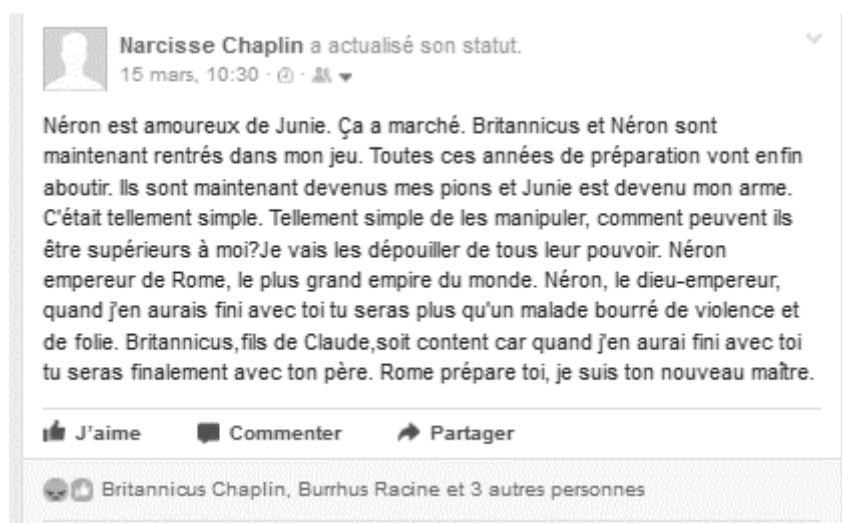
¹³⁶⁹ De Romilly, Jacqueline, *op. cit.*, 1992, p.193

¹³⁷⁰ Hölzle, Dominique, *op. cit.*, 2017.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 14 POST DU PROFIL DE BURRHUS (CLASSE 1).

L'extrait du profil de Burrhus, proposé ci-dessus, en est un exemple représentatif. En effet, chaque *post* résume, dans une reformulation à la première personne en prose et au présent de l'indicatif, une scène de la tragédie. Dans cet exemple, Burrhus revient sur le récit de la mort de Britannicus qui se fait dans la quatrième scène du cinquième acte, indication qui est précisée par les élèves eux-mêmes. Un seul profil fait exception à ce constat : il s'agit de celui de Narcisse sur lequel les élèves s'éloignent de la tragédie de Racine, la modifiant en profondeur.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 15 POST DU PROFIL DE NARCISSE (CLASSE 1).

Dans cet exemple, on voit effectivement que Narcisse est vu comme un manipulateur se jouant à la fois de Britannicus et de Néron afin de devenir le « nouveau maître » de Rome. Cependant, cet écart par rapport à la tragédie ne saurait être imputé au dispositif d'écriture transmédiatique. En effet, Alexios fait partie du « cercle de personnage » de Narcisse et il est un élève qui a écrit un « journal de personnage » très ancré dans un « délire interprétatif »¹³⁷¹, où l'œuvre de Racine devient un matériau pour écrire une nouvelle histoire romanesque dans laquelle il donne le premier rôle à ce personnage.

¹³⁷¹ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2008 [1998]), p.139.

Hormis cet exemple, l'étape 5 du dispositif semble alors engager dans la lecture de la tragédie de Racine qui est reprise et reformulée sans modification.

3.2. L'écriture actualisante de la classe 4

Si dans la classe 4, l'écriture actualisante semble avoir permis de rapprocher l'univers de l'œuvre de celui des élèves, quelques limites émergent : la simplification peut la déformer ; les personnages raciniens semblent être dénaturés en perdant de leur superbe. Les élèves se sont-ils engagés dans la fiction ou dans la lecture de la tragédie de Racine ? L'enjeu fondamental de la tragédie *Iphigénie* de Racine est le sacrifice de la princesse, reposant sur deux thèmes dominants entremêlés qui sont la fable amoureuse et la fable militaire. Les profils des élèves montrent que c'est la fable amoureuse qui a principalement été retenue : elle représente 41% des *posts* tandis que seuls 21% évoquent la fable militaire. La dimension amoureuse semble, logiquement, plus proche des élèves que la dimension militaire, ce qui nous semble expliquer cette prédominance dans les profils.

Pour répondre à cette question, nous nous sommes penchée sur deux éléments particuliers : la figure d'Eriphile qui forme avec Achille et Iphigénie un triangle amoureux et le sacrifice en lui-même. Nous souhaitons étudier ces deux points dans une démarche comparative entre les écrits des élèves et l'œuvre de Racine.

3.2.1. Eriphile

Eriphile est particulièrement présente dans les profils des élèves alors qu'elle est assez discrète dans l'œuvre de Racine : en effet, elle apparaît dans treize scènes de la tragédie, dont quatre scènes où elle est simple témoin. Le tragédien la définit comme une princesse qui « mérite en quelque sorte d'être punie, sans être pourtant tout à fait indigne de compassion »¹³⁷² puisqu'elle tombe « dans le malheur où cette amante jalouse voulait précipiter sa rivale »¹³⁷³. La réception des élèves de la classe 4 n'est cependant pas celle escomptée par l'auteur classique. Les profils donnent à voir au contraire un personnage considéré auquel on rend hommage comme l'exemple ci-dessous le souligne :

¹³⁷² Racine, *Iphigénie*, préface.

¹³⁷³ *Ibid.*

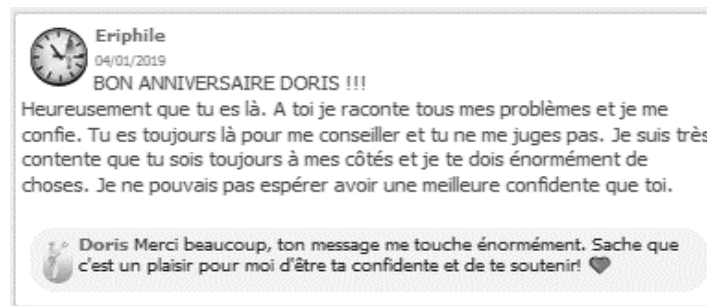


PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 16 Post DU PROFIL DE CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

Dans ce *post*, on peut voir l'apparition du mot « suicide » qui vient remplacer la notion de « sacrifice religieux ». Dans le mot « suicide », on retrouve, certes, maladroitement l'idée du sacrifice volontaire qui figure dans les vers de Racine :

« Arrête, a-t-elle dit, et ne m'approche pas.
« Le sang de ces héros dont tu me fais descendre
« Sans tes profanes mains saura bien se répandre. »
Furieuse, elle vole, et, sur l'autel prochain,
Prend le sacré couteau, le plonge dans son sein.¹³⁷⁴

Cependant, dans la tragédie de Racine, la mort d'Eriphile est motivée par sa *furor* et son orgueil héroïque à accepter son destin elle-même et non par le bras de Calchas. Lorsqu'Eriphile entend la révélation sur sa naissance, à l'autel, elle « peut-être en son cœur/ Du fatal sacrifice [accuse] la lenteur »¹³⁷⁵, écrit Racine. Le « cercle de personnage » Clytemnestre modifie la motivation d'Eriphile : elle se tue pour sauver Iphigénie : « a sauvé la vie de ma fille ». Sa relation avec les autres personnages est également modifiée : elle devient, sous les plumes numériques des élèves, un personnage apprécié non seulement par Doris et Iphigénie, mais aussi par Achille. La relation entre la princesse et sa confidente Doris est transformée, d'une manière anachronique, en une relation amicale forte comme le *post* ci-dessous le souligne : la confidente devient son plus grand soutien indéfectible qui conseille sans juger.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 17 Post DU PROFIL D'ERIPHILE (CLASSE 4).

¹³⁷⁴ Racine, *Iphigénie*, V,6, v.1768-1772.

¹³⁷⁵ *Ibid.*, V,6, v.1759-1760.

De même, les profils d'Achille et Iphigénie soulignent une relation amicale forte entre les trois personnages, comme si le trio amoureux était un groupe de copains. Dans la tragédie de Racine, la relation entre Achille et Eriphile est un peu plus complexe : la princesse est la captive du guerrier et l'implore dans la quatrième scène du troisième acte de la libérer. Il ne s'agit pas d'une relation amicale. Enfin, troisième grande modification du personnage, les élèves la représentent comme un personnage en proie à de grandes souffrances : si la peine amoureuse est au cœur de la tragédie racinienne, jouant un rôle moteur dans la fable, son « cercle de personnage » ajoute l'orphelinat et la solitude comme sources de mal-être. Ainsi, tous les *posts* expriment une douleur : Eriphile devient un personnage essentiellement pathétique.

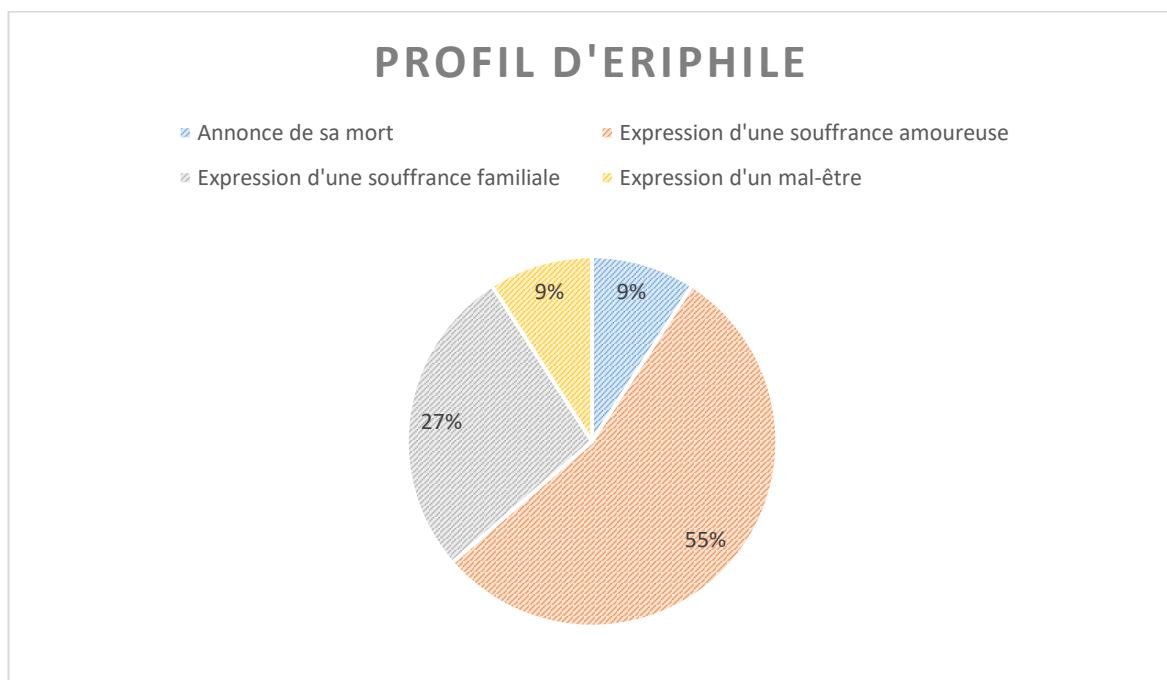
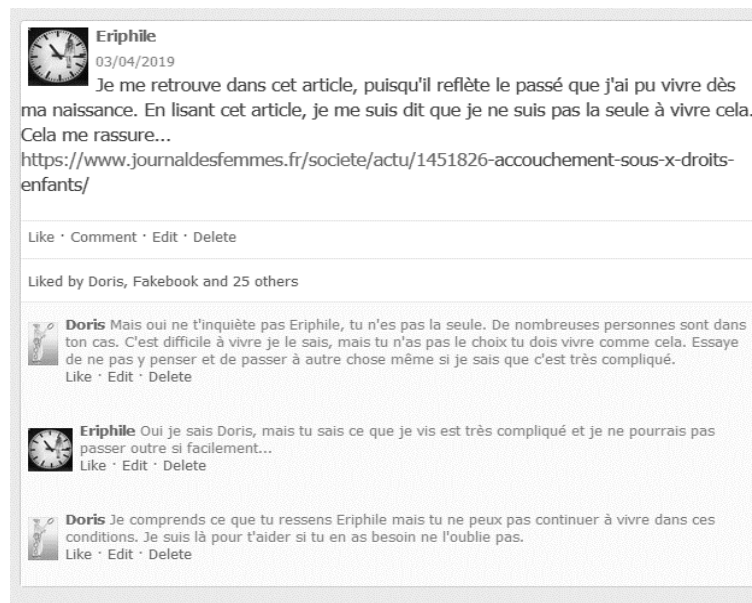


FIGURE 61 LES SOUFFRANCES D'ERIPHILE (CLASSE 4).

Sur son profil, on peut lire ainsi que « personne ne veut [d'elle] » : il nous semble y lire un puissant appel à l'aide qui n'est entendu par personne d'autre que Doris impuissante. L'anachronie opérée par le partage d'un article sur l'accouchement sous X et l'orphelinat fait d'Eriphile une figure du XXI^{ème} siècle de l'enfant abandonné à la naissance en recherche de réconfort.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 18 POST DU PROFIL D'ERIPHILE (CLASSE 4).

Elle devient la figure de l'étrangère sans lien, dans un monde où ceux qui l'entourent sont en famille, en couple et chez eux. Elle est la figure de la déracinée qui est sacrifiée dans l'indifférence générale ; elle semble faire entendre la voix de ceux qui sont condamnés à souffrir en silence.

L'« Eriphile » écrite par le « cercle de personnage » n'est pas celle de Racine. Les élèves du « cercle de personnage » se sont emparés de la figure à la manière d'un mythe. On retrouve des invariants : la perte de la famille, l'amour non partagé, la jalousie et la mort à la place d'Iphigénie. Autour de ce « noyau irréductible »¹³⁷⁶, les élèves ont sélectionné les éléments signifiants du texte et l'ont reconfiguré en la resémiotisant. On retrouve ici la réflexion menée par Frédérique Longuet¹³⁷⁷. Cette tendance ne se constate pas uniquement sur le profil d'Eriphile. Il y a un processus de recréation qui se met en place, à travers la réécriture transmédiasique : l'univers fictionnel de la tragédie racinienne se trouve mêlé aux mondes personnels des élèves.

3.2.2. Agamemnon

L'enjeu majeur de la tragédie de Racine est donc le sacrifice d'Iphigénie. Or le mot « sacrifice » et ses synonymes n'apparaissent qu'à dix reprises dans l'ensemble des profils dont cinq occurrences sur le profil d'Agamemnon. Cette thématique majeure de la pièce semble alors s'effacer des profils comme le graphique ci-dessous le souligne.

¹³⁷⁶ De Romilly, Jacqueline, *op. cit.*, 1992, p.193.

¹³⁷⁷ Longuet, Frédérique, *op. cit.*, 2018.

LE MOT "SACRIFICE" ET SES DÉRIVÉS

■ Iphigénie
 ■ Agamemnon
 ■ Ulysse
 ■ Achille
 ■ Eriphile
 ■ Clytemnestre
 ■ Arcas
 ■ Doris

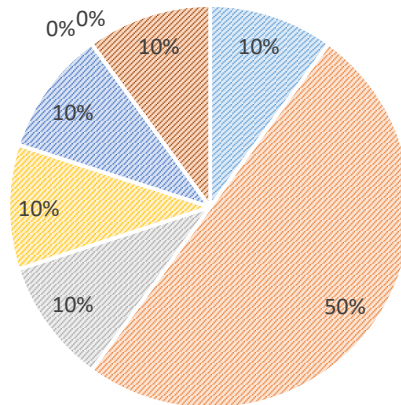
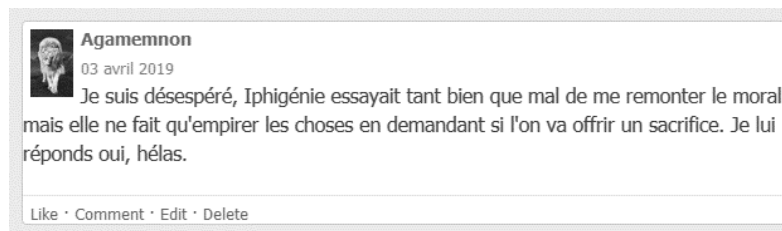


FIGURE 62 REPARTITION DES DIX OCCURRENCES DU MOT « SACRIFICE » ET SES DERIVES DANS LES PROFILS CREES EN CLASSE 4.

Le thème du sacrifice et de la dimension militaire n'apparaît que dans 21% des *posts* de la classe 4 alors que la dimension amoureuse en représente 41%. Ces remarques méritent attention car le profil d'Agamemnon est celui qui comporte le moins de références actualisantes et qui tend le plus vers une paraphrase du texte racinien. Le *post* ci-dessous est, par exemple, un résumé de la deuxième scène du deuxième acte de la tragédie : Agamemnon et Iphigénie s'y retrouvent pour la première fois.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 19 *POST* DU PROFIL D'AGAMEMNON (CLASSE 4).

Un seul *post* évoque une anachronie associée à une lecture empathique : est partagée la chanson de James Brown « I feel good », qui illustre le soulagement d'Agamemnon, à la fin de la tragédie, de voir sa fille épargnée. Cependant, l'engagement dans l'activité est moindre pour le « cercle de personnage » Agamemnon dans l'écriture anachronique transmédiatique puisque l'on a une moyenne de 1,6 *post* par élève alors que le « cercle de personnage » Eriphile est très engagé dans l'écriture avec une moyenne de 2,75. Et, c'est pourtant le « cercle de personnage » le moins engagé dans le dispositif de l'étape 5 qui est le plus proche de la tragédie. Cela sous-entend que l'étape 5, invitant les élèves à développer une lecture anachronique dans une réécriture transmédiatique, les engage dans l'activité

mais les éloigne de la tragédie : on entre dans une réécriture mythique où les élèves s'engagent dans la fiction.

*

* *

Une différence est importante entre les deux adaptations de l'étape 5 : la simple réécriture actualisante transmédiatique permet de rester proche de l'œuvre littéraire tandis que la réécriture actualisante transmédiatique anachronique engage les élèves plus dans la fiction que dans la lecture tragique. En effet, la classe 1 demeure plus proche du texte alors que la classe 4 le reconfigure, en proposant une réécriture contemporaine. Néanmoins, seule la réécriture transmédiatique anachronique semble avoir un aspect ludique. En effet, la première ne laisse pas de liberté aux élèves qui suivent Racine, pas à pas, et ne jouent pas avec l'œuvre, à la manière de rôlistes. Au contraire, l'étape 5 dans la classe 4 ressemble davantage à un jeu de rôle textuel, ressemblant à des « forges de la fiction » pour reprendre l'expression d'Olivier Caïra¹³⁷⁸, ne retenant que le noyau de la tragédie de Racine, le mythe d'Iphigénie et le réécrivant. Du point de vue de la lecture, on pourrait se demander alors si cette approche de l'étape 5 ne développerait pas des « délires interprétatifs »¹³⁷⁹ dangereux pour l'étude et la lecture de Racine par la suite. Peut-on articuler cet engagement ludique dans la fiction et la lecture du texte-source ?

Bilan

Le dispositif de l'étape 5 a pour objectif d'accompagner des élèves plus en difficulté à s'engager davantage dans la lecture de Racine. Notre étude des différents profils des classes 1 et 4 permet de remarquer que l'écriture actualisante transmédiatique permet d'engager les élèves dans l'activité. En effet, nous avons pu voir que l'outil médiatique séduit les élèves et les aide à se développer tout en diminuant des obstacles à l'engagement dans la tragédie de Racine. Une simplification se met en place, créant des passerelles entre l'œuvre et l'univers des élèves. Cela est d'autant plus renforcé pour les élèves de la classe 4 qui s'engagent et développent amplement une lecture anachronique de la tragédie. Cependant, nous avons pu constater que si cette écriture actualisante simplifie l'accès à l'œuvre pour des élèves en grande difficulté, elle ne les engage pas pour autant dans la lecture. Les élèves sont essentiellement dans le champ de la fiction portée par la fable. Elle est assimilée à un mythe qui est modulé et modifié par les élèves, qui développent alors une réécriture littéraire sur leur profil. Il s'agira de voir les conséquences d'un tel fait dans l'appropriation et l'étude de l'œuvre par la suite.

¹³⁷⁸ Caïra, Olivier, *op. cit.*, 2007.

¹³⁷⁹ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 1998 (2008), p.139.

Conclusion

Dans ce premier temps de nos analyses, nous souhaitons voir en quoi le jeu permet d'engager les élèves dans la lecture de Racine.

- Partant du postulat que le jeu et la lecture sont unis par une source commune de plaisir, qui naît de la fiction, à la suite de Jean-Marie Schaeffer¹³⁸⁰, nous avons pu constater que l'association d'un élève et d'un personnage permet de faire naître un plaisir de l'identification qui s'épanouit dans un jeu de rôle collectif oral ou textuel.
- La mise en place d'un tel jeu modifie le contexte scolaire : la salle de classe devient un lieu plaisant et agréable où le groupe engage le singulier dans l'activité, permettant à chacun de trouver sa place au sein de groupe, qu'il s'agisse du « cercle de personnage » ou du groupe de la classe. Notre étude a permis de montrer en quoi ce jeu était essentiel pour engager les élèves les plus réfractaires ou les plus à l'écart de la lecture. Plusieurs éléments de la dynamique motivationnelle sont alors sollicités : la sociabilité, la valorisation de l'élève par le biais d'une différenciation, un intérêt ludique trouvé à la lecture.
- Enfin, nous avons pu voir que le prolongement auprès d'élèves en difficulté sous la forme d'une réécriture transmédiatique (étape 5) permet également de renforcer cet engagement amorcé par le plaisir de l'identification et les échanges collectifs. Cependant, c'est paradoxalement la variation de l'étape 5 la plus proche du jeu de rôle textuel qui éloigne le plus les élèves du texte-source. En effet, si le jeu engage surtout les élèves, il les engage dans la fiction et non dans la lecture : pris dans l'immersion fictionnelle, ils écrivent autour de l'œuvre, réécrivent la fable à la manière d'un mythe mais ne retournent pas au texte. Le besoin du texte, initié dans le jeu, n'est pas réalisé dans ce temps de réécriture des journaux de personnage (étape 5).

Les objectifs sont cependant atteints : entre l'étape 1 et l'étape 5, on constate un grand engagement de la part des élèves dans l'activité scolaire obligatoire et exigeante autour d'une tragédie de Racine. Il s'agira cependant à présent de se questionner sur l'appropriation à l'œuvre : dans quelle mesure le dispositif, s'il engage les élèves, permet-il de la développer ?

¹³⁸⁰ Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*, 2000.

CHAPITRE II : L'appropriation en mouvement de la tragédie

Introduction

A la suite de Nathalie Denizot et Sylviane Ahr, nous considérons que pour engager un élève dans la lecture d'une œuvre patrimoniale, pour qu'il l'accepte « comme vecteur d'identité, il faut réfléchir aux modes d'appropriation »¹³⁸¹. Aussi, la question de l'appropriation nous semble-t-elle primordiale pour évaluer l'efficacité d'un dispositif de lecture. Elle désigne, comme nous l'avons vu, selon Bénédicte Shawky-Milcent, le mouvement par lequel un lecteur s'empare d'une œuvre, « tout ce que le lecteur retire d'un ouvrage pour lui-même, pour sa gouverne personnelle »¹³⁸².

Nous avons choisi d'engager les élèves dans la lecture d'une tragédie classique racinienne par le biais du jeu de rôle. Celui-ci repose sur une appropriation de la fiction associée à une recreation ainsi que Coralie David l'explique : « la fiction est assimilée alors même qu'elle est créée, le phénomène de réception vient nourrir celui de la création »¹³⁸³. Nous avons cependant noté que si le jeu de rôle engage les élèves, il peut aussi éloigner les élèves de la lecture de la tragédie de Racine dans la (re)création actualisante et ludique des parcours des personnages tragiques, à la manière d'une réécriture mythique.

Prolongeant la réflexion d'Anne-Christine Voelckel, disant que « la réussite d'une aventure est surtout collective »¹³⁸⁴, nous supposons que le groupe permet de développer une appropriation singulière pour chaque élève dans le cadre scolaire d'une lecture d'œuvre patrimoniale. Toutefois, Bénédicte Shawky-Milcent explique que l'appropriation est un acte personnel, signifiant une rencontre particulière entre un lecteur et une œuvre, relevant de l'intime. En nous appuyant sur les études menées sur les échanges collaboratifs entre pairs, et notamment sur les travaux de Marion Sauvaire¹³⁸⁵, nous formulons l'hypothèse qu'une relation authentique et intime entre un élève et une œuvre littéraire peut naître de pluralité de la classe. C'est cette dialectique entre le collectif et le singulier que nous souhaitons observer dans le cadre de ce chapitre.

Pour démontrer ce point, nous avons quatre pistes de réflexion. Les lecteurs sont-ils complémentaires au sein d'une classe ou, reformuler autrement, l'hétérogénéité et la pluralité sont-elles sources de complémentarité pour initier une appropriation de l'œuvre ? L'écriture collaborative créative permet-elle de développer au sein du groupe une appropriation de l'œuvre qui est évolutive et que l'on peut faire progresser en classe ? Le pluriel n'emprisonne-t-il pas le singulier mais au contraire lui permet-il

¹³⁸¹ Ahr, Sylviane et Nathalie Denizot (dir.), *op. cit.*, 2013.

¹³⁸² Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016, p.9

¹³⁸³ David, Coralie, *op. cit.*, 2016.

¹³⁸⁴ Voelckel, Anne-Christine, *op. cit.*, 1995, p.60.

¹³⁸⁵ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

de s'exprimer librement, sans être influencé par la parole magistrale de l'enseignant ? Enfin, ces dialectiques du singulier et du pluriel font-elles émerger des relations esthétiques singulières ?

I. Des lecteurs complémentaires

Paraphrasant la remarque de Jean-Michel Zakhartchouk¹³⁸⁶, il s'agit de se demander en quoi l'hétérogénéité peut être une chance pour lire une tragédie racinienne en cours de français. Nous nous appuyerons sur deux principaux critères d'hétérogénéité dans le cadre de la lecture d'une œuvre patrimoniale en cours de lettres : l'opposition entre lecteur et non-lecteur d'une part, au cœur des travaux de doctorat de Stéphanie Lemarchand-Thieurmél¹³⁸⁷, et les différences de niveau entre les élèves. Pour définir un niveau d'élève, nous nous référons au degré de maîtrise des compétences propres à la lecture – la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique et la compétence rhétorico-pragmatique – identifiées par Catherine Kerbrat-Orecchioni¹³⁸⁸. Dans la continuité des travaux menés sur la pédagogie coopérative, nous considérons que les échanges entre élèves permettent de « stimuler des divergences entre élèves »¹³⁸⁹ ce qui donne lieu à des déstabilisations cognitives positives¹³⁹⁰. De plus, nous l'avons vu, les controverses permettent d'améliorer l'apprentissage, selon une étude de Karl A. Smith *et alii*¹³⁹¹, et de renforcer la curiosité qui stimule la compréhension, selon une étude de J.M Mitchell *et alii*¹³⁹².

Pour répondre à notre question, nous souhaitons voir en quoi les échanges entre pairs lors des étapes 2 et 4 permettent de mettre en place une dynamique positive coopérative, née des diversités, pour enrichir la lecture.

1. L'« expérience du récit »¹³⁹³ : la richesse du non-lecteur

Stéphanie Lemarchand Thieurmél souligne l'importance des échanges entre pairs pour développer une appropriation indirecte de l'œuvre littéraire par les élèves non-lecteurs aux contacts des pairs lecteurs, qu'elle nomme « expérience du récit »¹³⁹⁴, définie comme une « clé de lecture pour [les] élèves non-lecteurs »¹³⁹⁵, pour leur permettre un accès à l'histoire. Cette stratégie didactique est source d'enrichissement selon la chercheuse, pour tous les élèves. En effet, les non-lecteurs, d'une part, se souviennent

¹³⁸⁶ Zakhartchouk, Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur : Cahiers pédagogiques, col. « Pédagogies », 2014, titre du premier chapitre.

¹³⁸⁷ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

¹³⁸⁸ Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *op. cit.*, 1986.

¹³⁸⁹ Buchs, Céline, *op. cit.*, 2017.

¹³⁹⁰ Buchs, Céline *et alii.*, *op. cit.*, 2008.

¹³⁹¹ Smith, Karl. A., Johnson, David W., Johnson R. T., *op. cit.*, 1984.

¹³⁹² Mitchell J. M., Johnson D. W. & Johnson R. T., *op. cit.*, 2002.

¹³⁹³ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

¹³⁹⁴ *Ibid.*

¹³⁹⁵ Lemarchand-Thieurmél, *op. cit.*, 2017, p.274.

de cette « expérience de récit » longtemps alors que les lecteurs « éprouvent parfois de grandes difficultés à parler des œuvres et même à se souvenir après seulement quelques semaines, alors qu'ils ont lu et étudié ces œuvres »¹³⁹⁶. Quant aux lecteurs, les interactions avec les non-lecteurs leur permettent « de revenir sur [leur] lecture » et que leur « donne l'accès au sens »¹³⁹⁷.

Dans notre dispositif, la non-lecture intervient à deux niveaux. Tout d'abord, elle concerne les élèves qui ne se sont pas engagé spontanément dans la lecture et qui, lors de l'étape 1, ne l'ont pas lue ou l'ont abandonnée en cours de lecture. Il s'agit là des élèves faibles lecteurs. Ensuite, le dispositif de lecture partielle fait que chaque élève est à la fois lecteur et non-lecteur puisqu'il ne lit que les scènes dans lesquelles le personnage qui lui est attribué apparaît : les interactions entre lecteurs et non-lecteurs sont ainsi au cœur de l'étape 4 dans les échanges collectifs au sein de la classe.

Nous souhaitons étudier les échanges entre pairs dans ces deux étapes en analysant précisément les interactions entre « non-lecteur » et lecteur afin de voir si un enrichissement se met en place et, le cas échéant, sous quelle modalité.

1.1. La non-lecture dans les « cercles de personnage »

Pour répondre à notre question, nous avons décidé de nous pencher sur les interactions de trois « cercles de personnage » : celui de Junie (classe 1¹³⁹⁸), celui d'Antiochus 2 (classe 3) et celui d'Agamemnon (classe 4). En effet, dans chacun de ces trois « cercles de personnage », on trouve des élèves non-lecteurs représentatifs des profils différents rencontrés dans les quatre classes étudiées : le non-lecteur moteur, le non-lecteur actif, le non-lecteur passif et le non-lecteur « thug ».

1.1.1. Le non-lecteur moteur : Elise

Elise est une fervente lectrice de Schopenhauer cependant elle n'a pas lu *Britannicus* car elle est en décrochage scolaire, pour des raisons familiales et sanitaires. Elle est dans le même « cercle de personnage » que Simon, Jessica, Solène, Dana et Carla. Lors des échanges, elle joue un rôle moteur. En effet, elle demande à ses camarades des explications, comme l'exemple ci-dessous le souligne.

Qui peut faire un recap' de la scène ?

CERCLE DE PERSONNAGE 21 JUNIE (CLASSE 1).

Par sa question, Elise invite ses camarades à raconter le texte : ainsi, elle réactive leurs lectures.

Y a Néron qui lui dit qu'il veut l'épouser. Elle est étonnée d'abord. Il lui dit tout ce qu'il peut lui apporter. Elle dit qu'elle ne veut pas car elle ne l'a pas mérité car c'est vraiment la fille triste et tout.

CERCLE DE PERSONNAGE 22 JUNIE (CLASSE 1).

¹³⁹⁶ *Ibid.*, p. 275.

¹³⁹⁷ *Ibid.* p.277.

¹³⁹⁸ Notre approche ne sera pas aussi fine que pour les autres groupes dans la mesure où nous ne disposons pas des identités des élèves.

Ici, un élève raconte la troisième scène du deuxième acte de la tragédie : le propos est très formel et reformule synthétiquement le dialogue théâtral en quatre temps, marqués par la triple répétition du verbe « dire » (souligné dans l'extrait).

- **En gros**, on comprend que c'est la faute de Néron.
- Elle (La scène) sert à montrer que Néron fait pression sur Junie.
- **Ça nous montre que** ça va pas bien passer.
- **Ça nous montre que** Junie est contrainte, qu'elle a pas le choix.
- **En gros**, y a un peu un dilemme.
- **En gros, ça montre** qu'elle a deux choix : ou elle pense à elle, du coup elle va se mettre avec Britannicus...
- Mais non arrête, elle a pas le choix du tout.
- Parce que si elle pense à elle, ben elle pense plus trop à elle parce que y a Britannicus qui meurt.
- Et si il meurt, au final elle a rien.
- *Pourquoi elle tue pas Néron ?*
- Ben je sais pas, c'est l'empereur un peu quand même.
- Et alors ? Tranquille quand il dort.
- Tu lui fous une mort aux rats dans les ?
- Ouais enfin t'es mal quand tu tues l'empereur.
- Ben au pire ils se tuent tous.
- A l'époque y avait pas de mort aux rats.
- Oh c'est bon ils devaient bien avoir de la mort au de quelque chose.
- En plus, s'il meurt, ça veut dire que c'est Britannicus au pouvoir. Donc bim !
- Nan, bref. (...)

CERCLE DE PERSONNAGE 23 JUNIE (CLASSE 1).

Dans ce nouvel exemple, les élèves tentent de reformuler l'extrait avec des tournures familières – « en gros » et la répétition de « ça montre que » (en gras dans l'extrait). Des divergences de points de vue apparaissent ; les élèves se récusent, se complètent, se nuancent – « mais non arrête », « ouais enfin », « nan, bref », etc... – pour tenter de proposer une lecture collective de l'extrait : Junie a-t-elle le choix face à Néron ? La question (en italique) dans le texte « Pourquoi elle tue pas Néron ? » montre que les interactions amènent les élèves à questionner le texte, en plongeant dans la fable. La question d'Elise a provoqué un « trébuchement » : non seulement elle s'enrichit du récit que ses camarades lui apportent mais les enrichit aussi en devenant moteur de la réflexion au sein du groupe. Elle est représentative des élèves non-lecteurs moteurs.

1.1.2. Le non-lecteur actif et le non-lecteur passif : Hakan versus Mélissa et Roxanne

Hakan n'a pas lu *Bérénice* : il a de grandes difficultés scolaires et se réoriente volontairement en fin d'année scolaire, après une première littéraire, en première technologique. Intéressé, il est actif en classe, avec ses pairs, mais aussi lors des temps collectifs. Il appartient au même « cercle de personnage » que Florent et Ylan, deux bons lecteurs, et Roxanne et Mélissa, non-lectrices en très grandes difficultés scolaires. Ces deux élèves, à la différence d'Hakan, demeurent en retrait par rapport au reste de la classe, discrètes, voire effacées. En effet, Hakan intervient sur 17% des prises de parole tandis

que Mélissa n'intervient que sur 2% et Roxanne se tait tout du long. Les trois non-lecteurs sont ceux qui parlent le moins : 77% des échanges sont assumés par Ylan et Florent.

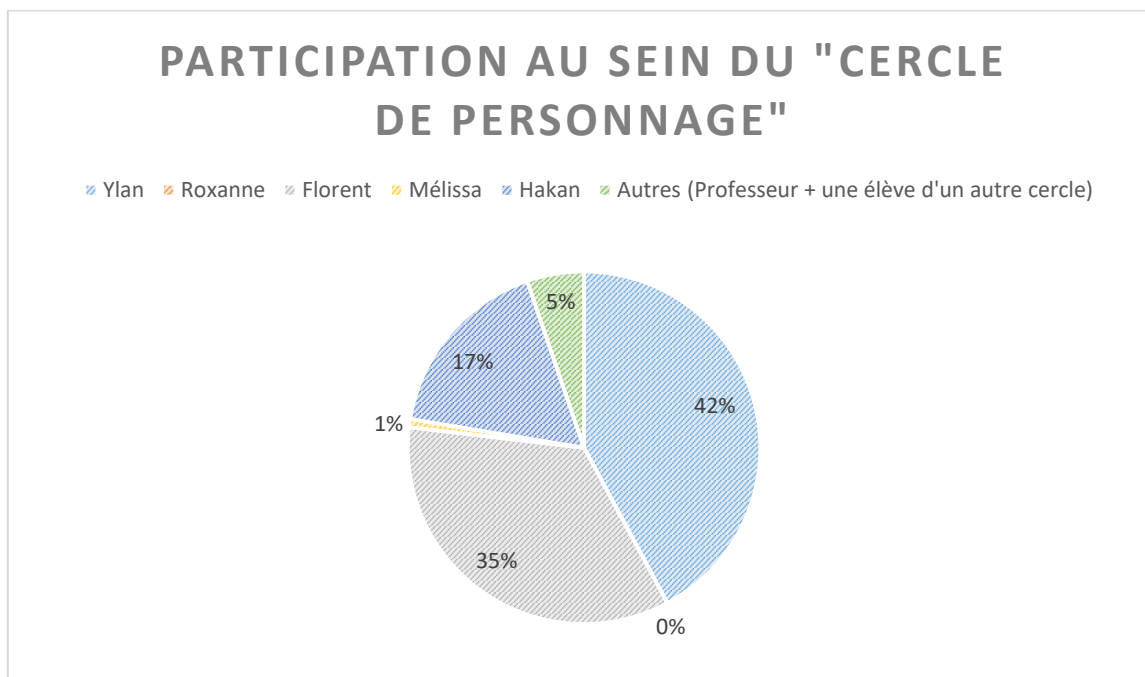


FIGURE 63 ANALYSE QUANTITATIVE DES ECHANGES AU SEIN DU « CERCLE DE PERSONNAGE » ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

Pour Mélissa et Roxanne, les interactions sont presque inexistantes : elles écoutent mais se taisent. Il n'y a donc pas de complémentarité ici. Nous supposons que ces deux élèves semblent ne pas avoir osé intervenir face à deux bons lecteurs et semblent s'être volontairement placées en retrait par timidité et peur du jugement. Ces élèves ont-elles été bloquées face à des pairs brillants – Florent et Ylan –, par peur de l'évaluation ou ont-elles été intimidées par leurs camarades, qu'elles admirent ? En effet, Florent et Ylan semblent apparaître, pour elles, comme des substituts de la parole enseignante : elles prennent en note, en silence, leurs remarques. Dans cette situation, il n'y a ni interaction ni coopération. Au contraire, Hakan intervient à plusieurs reprises. Cependant, il ne pose pas une seule question ; il participe à la réflexion collective en commentant le texte, en apportant son regard extérieur. L'exemple ci-dessous, à propos du vers 851 lu par Florent, donne à voir cette posture.

Florent : (Rires) Madame je vois bien que vous êtes déçue.

(Rires)

Hakan : Le gars il évite la question.

CERCLE DE PERSONNAGE 24 ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

Hakan n'écarte pas ses camarades du texte dans la mesure où il n'est jamais celui qui, pendant les échanges, prend l'initiative d'une blague ou d'une remarque hors-sujet. Cependant, il surenchérit systématiquement aux propos, comme l'exemple ci-dessous, décalé, en témoigne.

Florent : Ouais et puis Arsace se pose vachement de questions. Il comprend qu'il y a quelque chose dans le pâté.

Ylan : Mais c'est quoi cette expression ?

Hakan : Ah oui une bien belle expression Florent. Y a du gaz dans le pâté...
 (Rires de Florent)
 Florent : Gestapo et... (*propos inaudibles*)
 Ylan : Tout va bien, tout va bien. Non mais je pense qu'il y a du gaz dans l'air ...peut-être plutôt ça ton expression...
 (Rires)
 Florent : Y a du liquide dans l'eau.
 Hakan : De l'électricité dans l'air.
 Florent : Du gaz dans l'air.
 Hakan : Non de l'eau dans le gaz.
 (Rires)
 Hakan : Ah oui ça y est c'est ça : y a de l'eau dans le gaz ! Bravo les mecs.
 Ylan : Ouf on est quand même pas des flèches aussi.

CERCLE DE PERSONNAGE 25 ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

Hakan est représentatif du non-lecteur actif tandis que Roxanne et Mélissa représentent les non-lecteurs passifs.

1.1.3. Le non-lecteur « thug » : Mehdi

Enfin, Mehdi incarne – de la même manière que Marianne en classe 2 – la figure que nous avons déjà identifiée de non-lecteur « thug ». Il s'agit de l'élève qui revendique ne pas avoir lu l'œuvre pour asseoir son autorité de rebelle par rapport à l'institution scolaire. Mehdi est en posture de refus et ne termine pas l'année scolaire dans l'établissement à la suite d'une exclusion. Il est dans le « cercle de personnage » Agamemnon avec Madiane et trois amis réunis Pablo, Ruben, Matthis qui ont lu la tragédie. Tous les cinq interviennent dans les échanges comme le graphique ci-dessous le montre : il est d'ailleurs très présent, autant que Pablo, un lecteur.

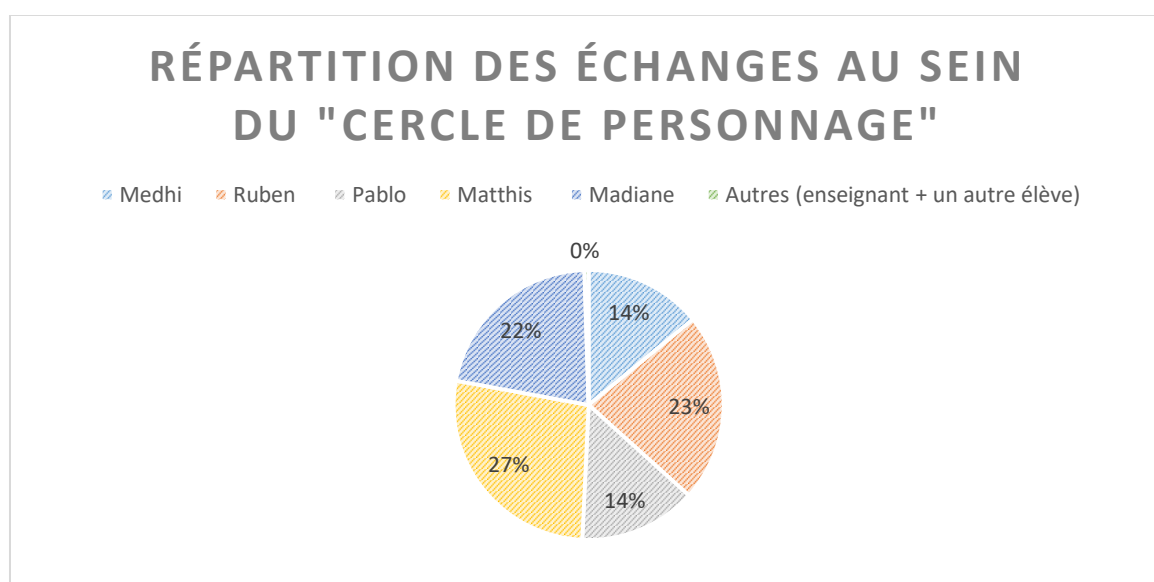


FIGURE 64 ANALYSE QUANTITATIVE DES ECHANGES AU SEIN DU « CERCLE DE PERSONNAGE » AGAMEMNON (CLASSE 4).

Les interventions de Mehdi dans les échanges réactivent la lecture de ses pairs en même temps qu'elles lui permettent de combler les vides de sa non-lecture.

Medhi : Dans la scène 1 c'est sa fille qui va mourir.
 Madiane : Dans la scène 2 aussi en fait.
 Ruben : Dans tout le livre.
 Pablo : Ouais c'est un peu le thème.
 Medhi : Oui mais pourquoi il dit à l'autre alors « mais tu ne vas pas mourir », je sais plus quoi.
 Ruben : Ouais mais non il parle à son domestique.
 Pablo : Oui mais il parle de sa fille.
 Ruben : Oui il parle de ...parce qu'il est pas pour. Il est contre.
 Medhi : Il dit à son domestique qu'il est contre ?
 Matthis : Ouais, ouais.
 Mehdi : Il va pas dire à son domestique.
 Matthis : Il va pas lui envoyer un message.
 Medhi : Mais il dit à son domestique, tu ne vas pas mourir alors que c'est sa fille qui va mourir
 ???
 Madiane : Oh tu te tais maintenant. Arrête *Inception* là. Alors travaille au lieu de parler.

CERCLE DE PERSONNAGE 26 AGAMENON (CLASSE 4).

Dans cet échange, Mehdi relève un problème : il ne comprend pas pourquoi Agamemnon dit à Arcas qu'il ne veut pas mourir. Il fait alors un contre-sens de lecture sur le destinataire du discours. Ses remarques soulignent une volonté de comprendre, de combler sa non-lecture : cependant les réponses de ses camarades sont sommaires et Madiane lui demande même de se taire. On voit ici poindre une nouvelle limite de la complémentarité : en effet, les pairs ont l'impression d'être ralenti par leur camarade non-lecteur et manquent alors de patience.

D'ailleurs, Medhi a du mal à rester concentré au cours de cette séance. En effet, 58% des prises de parole sont hors sujet, 16% sont liées à l'échange sur la trace écrite à garder du cours. Il demande à ses camarades de répéter ce qu'il doit écrire sur sa fiche. Seules 26% de ses prises de parole concernent un échange sur le texte en lui-même, ce qui est minoritaire.

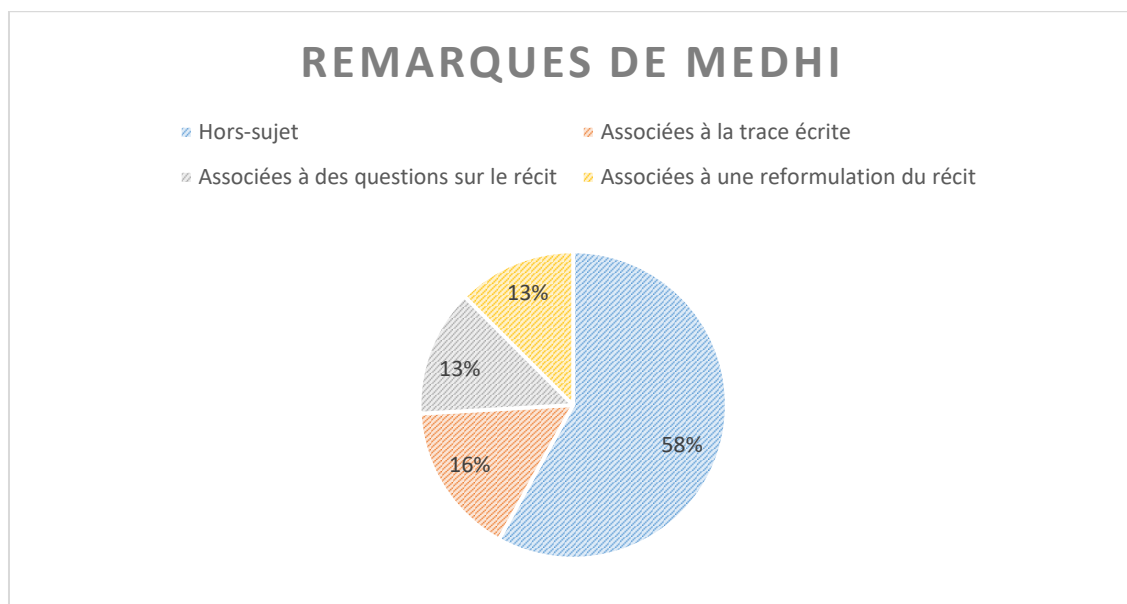


FIGURE 65 ANALYSE QUANTITATIVE DES PRISES DE PAROLE DE MEDHI (« CERCLE DE PERSONNAGE » AGAMEMNON, CLASSE 4).

Mehdi est représentatif de l'élève non-lecteur « thug » qui énerve ses camarades et a du mal à s'intégrer à la dynamique du groupe.

*

* *

Cette étude qualitative des profils d'Elise, Hakan, Mélissa, Roxanne et Mehdi – représentatifs de la diversité des profils de non-lecteurs présents dans les quatre classes de notre dispositif – nous amène à nuancer la complémentarité du non-lecteur et du lecteur entre pairs. S'il y a un enrichissement avec une réactivation de la lecture pour les uns et « expérience du récit »¹³⁹⁹ pour les autres, celle-ci n'est pas une dynamique motrice des échanges. En effet, la complémentarité entre non-lecture et lecture est efficace, si l'élève est intéressé et actif et ne joue pas le « thug » – ce qui arrive ici uniquement dans la situation d'Elise et Hakan. En effet, les interactions entre pairs sont faussées lorsque les lecteurs perdent patience et ne perçoivent pas l'enrichissement apporté par un non-lecteur. Le non-lecteur demeure cependant en retrait : Roxanne et Mélissa demeurent passives, Mehdi est essentiellement déconcentré et Hakan parle moins que ses camarades lecteurs. Lors de ces « cercles de personnage », les non-lecteurs sont raccrochés par une « expérience du récit »¹⁴⁰⁰ mais ont du mal à devenir actifs. Au contraire, par les diversions, ils peuvent, plutôt, être source d'appauvrissement. Il est important de rappeler que cette réflexion sur la « non-lecture » a lieu avant la séance de jeu de rôle qui hameçonne les élèves en plus grande difficulté comme Mehdi en classe 4 : les échanges entre pairs ne suffisent pas pour mettre en place une complémentarité entre non-lecteur et lecteur, les premiers rejetant l'œuvre et les autres acceptant peu d'aider un camarade qui ne s'est pas donné la peine de lire, contrairement à eux.

1.2. L'enrichissement de la lecture parcellaire : la non-lecture lors de la séance collective

La non-lecture est expérimentée par tous dans le cadre de notre dispositif de lecture parcellaire lors de l'étape 4. Chaque « cercle de personnage », en présentant son personnage au reste de la classe, comble les non-lectures de leurs pairs et chacun réactive la lecture des autres par ses interrogations.

Lors de la séance collective se mettent ainsi en place des échanges intéressants où les points de vue divergents sont mis en valeur, puisque tout le monde n'a pas lu les mêmes scènes. Nous souhaitons nous pencher particulièrement sur la classe 3 puisque dans cette classe, il y a très peu de non-lecteurs – il n'y a que Hakan, Mélissa et Roxanne. Lors de cette étape 4 vingt-et-un élèves différents prennent

¹³⁹⁹ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

¹⁴⁰⁰ *Ibid.*

la parole soit les deux tiers de la classe. Même si les meilleurs élèves de classe interviennent régulièrement (Eva, Ylan, Florent, Elise, Perle), nombreux sont les élèves qui ont des difficultés à intervenir.

Après chaque présentation de personnage, les non-lecteurs reformulent systématiquement les propos de leurs pairs. Eva et Neïla sont, toutes deux, associées à Titus, dans deux « cercles de personnages » différents ; dans l'exemple ci-dessous, elles manifestent une appropriation de la présentation de leurs pairs dont elles tirent des enseignements à propos de Bérénice :

Eva : Elle a vraiment le cœur brisé.

Neïla : Elle est toujours amoureuse.

SEANCE COLLECTIVE 29 CLASSE 3.

De la même manière, Neïla et Sarina – toutes deux également associées à Titus, dans deux « cercles de personnages différents – réagissent après les présentations d'Antiochus. Elles font un bilan comme la formule « si j'ai bien compris » et la conjonction de coordination « donc » le soulignent.

Neïla : Si j'ai bien compris, il peut regretter d'avoir brisé son silence. Il aurait pas dû dire à Bérénice qu'il l'aime.

Sarina : Donc sa principale action visiblement, c'est de dire à Bérénice qu'il l'aime.

SEANCE COLLECTIVE 30 CLASSE 3.

Les non-lecteurs cherchent dans les propos de leurs pairs à « trouver un accès à l'histoire dans son ensemble »¹⁴⁰¹ : semble se mettre en place une appropriation indirecte de l'œuvre. En effet, Neïla, Sarina et Eva, dans ces deux courts extraits, reprennent à leur compte la lecture de leurs camarades pour compléter la leur. L'écoute des pairs et la complémentarité des différentes lectures offrent aux élèves une vision globale de la tragédie lue.

Eva : Ben en fait j'ai l'impression que depuis le début du livre, y a personne qui se comprend. Tout le monde interprète. Par exemple Bérénice elle ne comprend pas que Titus la, ben, la quitte parce que c'est son devoir, c'est son rôle d'empereur et elle pense juste que c'est elle, qu'elle a fait une erreur. Elle cherche à comprendre l'erreur qu'elle a faite.

SEANCE COLLECTIVE 31 CLASSE 3.

Dans cette intervention, Eva (associée à Titus) réagit aux présentations de Bérénice et considère le personnage à travers un autre regard que celui de l'empereur. « Bérénice, elle ne comprend que Titus la, ben, la quitte » et « elle pense juste que c'est elle » : ces deux formules renvoient aux discours des « cercles de personnage » Bérénice et donc à sa non-lecture. « Parce que c'est son devoir, c'est son rôle d'empereur » relève de sa lecture personnelle, puisque l'élève était associée à Titus. « Y a personne qui se comprend » : cette formule montre la construction d'une vision globale sur toute la tragédie, établissant une synthèse interprétative.

¹⁴⁰¹ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2017, p.277.

Sarina est une élève avec de grandes difficultés en cours de français, qui a un fort caractère : durant cette séance, elle s'engage aussi, défendant son propos et ne partageant pas la vision de ses camarades. En effet, Sarina n'aime pas Bérénice : le propos de ses pairs l'invite à réactiver sa lecture, même si elle ne développe pas précisément ses avis tranchés (« c'est une manipulatrice », « il sert à rien »).

Sarina : Ben parce qu'il est roi, enfin empereur, donc heu il doit choisir son empire, enfin pas l'amour. Moi c'est ça. En plus Bérénice moi je l'aime pas donc bon je vais pas la défendre. Moi je l'aurais jamais choisie. Pour moi elle en vaut pas le coup. (Rires)

Prof : Expliquez...

Sarina : Pour moi c'est une manipulatrice. Antiochus il sert à rien. (Rires) C'est ...voilà. Pour moi c'est ça. C'est Titus, le pauvre dans l'histoire parce qu'ils sont tous là à tout lui jeter à la figure : son empire, son amour. Et Antiochus qui avoue à la fin qu'il aime Bérénice. Pour moi c'est Titus, le pauvre, celui qu'il faut plaindre.

SEANCE COLLECTIVE 32 CLASSE 3.

Cependant, même si cette élève a du mal à développer une argumentation, sa remarque fait émerger des réflexions auprès de ses pairs. En effet, sept élèves différents de cinq « cercles de personnage » (sur les six de la classe) – Jade appartient au « cercle de personnage » Antiochus 1 (grisé), Florent, Ylan et Hakan à Antiochus 2 (en gras), Neïla à Titus 2 (en italique), Perle à Bérénice 1 (souligné) et Amel à Bérénice 2 (souligné par des vagues) – réagissent spontanément comme nous pouvons le voir ci-dessous. La divergence permet une réflexion collective : on retrouve ici le résultat de l'étude menée par Céline Darnon, Céline Buchs et Fabrizio Butera¹⁴⁰². En effet, les chercheurs constatent que la présence de divergence permet d'augmenter l'efficacité du groupe à trouver la bonne solution. Tous ont lu le dénouement, mais pas avec le même regard ni le même vécu. Les élèves qui étaient associées à Bérénice – Perle et Amel – sont celles qui soutiennent le dénouement malheureux de la séparation. Jade, qui est associée à Antiochus, le considère comme non-tragique – « ben ça va », tout comme Ylan.

Prof : Y-en-a-t-il qui veulent réagir, rebondir, compléter ce qui vient d'être dit ?

Florent : C'est pas juste Titus. Ils sont tous victimes pour moi. A leur manière. Titus ben parce que. Antiochus ben parce que le pauvre il est amoureux et c'est dans un seul sens.

Neïla : *Friendzone*

Florent : Hein ?

Prof : « *Friendzone* » a dit Neïla
(Rires)

Ylan : Ben justement moi je pensais vraiment que ça finirait comme cela. Je savais pas qu'une tragédie ça pouvait se finir aussi sobrement.

Hakan : Ouais ouais, mais c'est bien.

Ylan : Je pensais vraiment qu'il y aurait eu un suicide ou un meurtre à la fin. (Rires) Ou pleins de suicide ou pleins de meurtres. Je sais pas mais là ça m'a surpris. Du coup, c'est pas...

Florent : ...enfin le suicide ça aurait fait presque la même chose

Ylan : C'est par rapport aux autres tragédies ou quoi, c'est ça qui m'a surpris.

Neïla : Il me semble que dans la vraie vie, Bérénice elle se suicide enfin j'avais vu ça sur internet.
(...)

Jade : Enfin quelque chose qui se termine pas si mal que ça.
(Rires)

Perle : Ben t'es optimiste parce que c'est quand même pas un happy end.
(Rires)

¹⁴⁰² Darnon, Céline, Buchs, Céline, Butera, Fabrizio, *op. cit.*, 2006.

Jade : Oui ben ça va. Ils ne meurent pas non plus. Ça va être dur mais elle va s'en remettre. Elle peut retomber amoureuse.

Perle : Je pense que c'est un peu la seule fin possible car Titus lui avait compris que même si elle restait il abandonnerait pas son empire pour elle.

Amel : Ben vu la situation c'est pire de vivre, c'est comme une torture car chacun pense de son côté. Chacun se souvient de ce qui s'est passé. Et voilà on peut pas oublier l'autre en se disant « il est mort » et on continue sa vie. Non là on sait que l'autre refait sa vie sans vous et c'est égoïste mais c'est dur.

SEANCE COLLECTIVE 33 CLASSE 3.

Dans cet extrait, on voit que les lectures se complètent les unes et les autres entre pairs. Il nous semble également retrouver là un effet enrichissant de la non-lecture relevée par Stéphanie Lemarchand-Thieurmél¹⁴⁰³ : la lecture est désacralisée et dédramatisée. En effet, ce n'est plus l'enseignant qui possède la lecture : chacun ose prendre la parole – y compris les moins bons lecteurs. Il n'y a pas d'effet de timidité : Sarina ose exprimer un avis divergent de ses camarades, et peut-être même de son enseignant. Il y a également dédramatisation dans la mesure où les élèves prennent conscience que les divergences de points de vue sont riches en discussion et en réflexion.

L'expérience de la non-lecture, au cœur du dispositif, semble être enrichissante pour engager l'appropriation de l'œuvre. Nous avons vu précédemment que la lecture parcellaire éveille une certaine curiosité du texte et de la fiction ; on a pu constater dans cette présente réflexion qu'elle permet d'approfondir la réflexion des élèves et d'élargir leurs regards. Les lectures se complètent, s'affirment, se précisent dans les échanges entre pairs. Les divergences de points de vue font naître des débats coopératifs. Une « appropriation par ricochets » se met en place. Il s'agit d'une appropriation en chaîne : un pair s'approprie la lecture de son pair et reconfigure sa propre lecture. Une dynamique collective est instaurée par le dispositif de lecture parcellaire : le groupe permet de mettre en place une démarche coopérative entre non-lecteur et lecteur.

*

* *

Une distinction importante se met en place entre la non-lecture exigée par le dispositif et la non-lecture liée au refus d'implication d'un élève. La première est source d'enrichissement dans les interactions permettant à chacun de se nourrir des lectures des pairs. La seconde est une manière de raccrocher le non-lecteur décrocheur qui vit une « expérience du récit »¹⁴⁰⁴ au contact de ses camarades : cependant l'apport est à nuancer ; il n'est véritablement présent que pour le non-lecteur actif ou moteur. Les élèves effacés ou « thug » ont du mal à s'impliquer. Les lecteurs, quant à eux, subissent leurs camarades : aucun « trébuchement »¹⁴⁰⁵ ne semble alors possible.

¹⁴⁰³ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014, p. 367.

¹⁴⁰⁴ *Ibid.*

¹⁴⁰⁵ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2017.

2. Lecture coopérative et lecture collaborative

Notre seconde hypothèse est que le groupe permet d’instaurer une démarche coopérative ou collaborative au sein des « cercles de personnage » : les lecteurs se complètent en mettant en commun leurs différentes compétences de lecture, pour dépasser ensemble les obstacles de lecture et co-construire, au sein du groupe, une lecture de l’œuvre. Cependant, il s’agit de voir si le collectif met en place une démarche coopérative ou collaborative, selon les définitions de France Henri et Karin Lundgren-Cayrol¹⁴⁰⁶ et quelles en sont les conséquences.

Puisque les « cercles de personnage » fonctionnent alors de la même manière que les « comités de lecture » définis par Marion Sauvaire¹⁴⁰⁷, nous nous sommes appuyée sur ses travaux. La chercheure démontre l’importance du groupe pour développer une lecture collaborative d’une œuvre littéraire. Pour elle, il permet aux élèves de prendre conscience de la « diversité interprétative » définie comme « le produit à la fois de l’activité d’un sujet lecteur individuel et d’une communauté de lecteurs »¹⁴⁰⁸ et les amène à se poser des problèmes interprétatifs. Dans sa recherche, elle analyse les interactions entre pairs face à cette « diversité interprétative » face à deux hypothèses différentes (H1 et H2) en identifiant quatre opérations : le maintien temporaire (H1 et H2), la sélection après évaluation (H1 ou H2), la recomposition (H3) et la relance (ajout de H4)¹⁴⁰⁹. A partir de cet outil d’analyse, nous souhaitons étudier, dans une démarche comparative, deux « cercles de personnage » : nous avons choisi le « cercle de personnage » Clytemnestre (classe 4), composé de lecteurs en grande difficulté et de non-lecteurs actifs, et le « cercle de personnage » Antiochus 1 (classe 3), composé de lecteurs d’un niveau moyen¹⁴¹⁰.

Le « cercle de personnage » Clytemnestre est composé de quatre élèves : Erine, Pauline et Annabelle sont toutes lectrices en grande difficulté, mais Erine est moteur dans les échanges tandis que Sarah-Sofia n’a pas lu l’œuvre. Celle-ci est une non-lectrice active. Durant leurs échanges, on constate dans un premier temps un certain fatalisme : « je ne comprends rien » est répété à dix-huit reprises tout au long de la séance. Toutes évoquent cette idée : Erine à deux reprises, Pauline trois fois, Annabelle six fois et Sarah-Sofia sept fois. Le « cercle de personnage » Antiochus 1 en classe 3 est composé de Fatma, Jade, Cathy, Victoria et Morgan – ce dernier est absent lors de la séance observée. Ces quatre élèves, présents le jour de l’étape 2, ont lu les scènes à lire : ils ne sont pas de grands lecteurs.

¹⁴⁰⁶ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *op.cit.*, 2005, p.29.

¹⁴⁰⁷ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁰⁸ *Ibid.*.81.

¹⁴⁰⁹ *Ibid.* p.301.

¹⁴¹⁰ Ils sont d’un niveau supérieur aux élèves de classe 4 mais ne figurent pas dans la tête de la classe 3. Le texte de Racine leur pose tout de même de nombreux problèmes interprétatifs.

Dans une démarche comparative, il s'agit d'observer la motivation des échanges dans ces deux « cercles de personnage » et les différentes opérations alors déployées.

2.1. La motivation des échanges : les problèmes rencontrés

Dans un premier temps, nous avons constaté que ce sont les problèmes liés à la compréhension ou à l'interprétation qui motivent les échanges et provoquent des interactions entre pairs.

Dans le « cercle de personnage » Clytemnestre, trois scènes en particulier sont discutées : la première apparition de Clytemnestre (II,4), le monologue de la reine (III, 2) et sa confrontation avec Agamemnon après la découverte du secret (IV, 4). Dans le « cercle de personnage » Antiochus 1, la quasi-intégralité des scènes dans lesquelles Antiochus apparaît sont au cœur des échanges¹⁴¹¹.

Dans le « cercle de personnage » Clytemnestre, on compte douze problèmes : il s'agit uniquement de problèmes de compréhension. Ils sont associés à une maîtrise non suffisante d'une des compétences de lecture mentionnées par Catherine Kerbrat-Orecchioni¹⁴¹². Ainsi, 50% des problèmes relèvent d'une maîtrise insuffisante par un pair de la compétence linguistique, trois sont liés à la maîtrise insuffisante de la compétence logique, une résulte d'une maîtrise insuffisante de la compétence encyclopédique – une élève ignore ce qu'est une « suite » – et deux découlent enfin d'une maîtrise insuffisante de la compétence rhétorico-pragmatique.

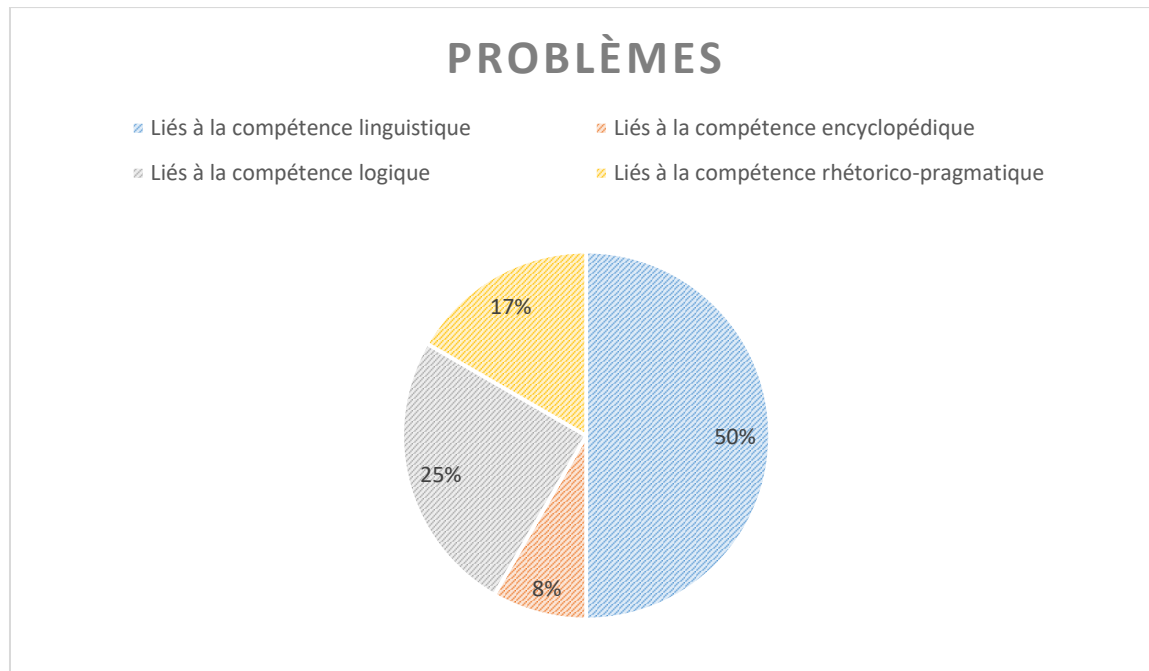


FIGURE 66 IDENTIFICATION DES PROBLÈMES DE COMPREHENSION RENCONTRES AU SEIN DU « CERCLE DE PERSONNAGE » CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

¹⁴¹¹ Une seule scène a été ignorée par les élèves de ce « cercle de personnage » : il s'agit de la troisième scène du cinquième acte.

¹⁴¹² Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *op. cit.*, 1986.

Dans le « cercle de personnage » Antiochus 1, les échanges mettent en lumière des problèmes interprétatifs : un par scène étudiée. Les élèves ne questionnent pas le sens littéral du texte mais s'interrogent sur les émotions d'Antiochus, dans une démarche interprétative.

Cette première comparaison nous paraît fondamentale : elle témoigne de la différence de niveaux des deux « cercles de personnage » qui ont bénéficié du même temps et ont eu les mêmes consignes. Lorsque la compréhension littérale est problématique, parce que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment les compétences nécessaires, les échanges intersubjectifs se concentrent sur ces difficultés. Au contraire, lorsque les élèves ont compris, dans l'ensemble, le texte, parce qu'ils ont un meilleur niveau de maîtrise des compétences, les échanges intersubjectifs s'articulent autour de problèmes interprétatifs. Cette distinction se met en place naturellement : chaque « cercle de personnage » s'empare de l'exercice selon son niveau.

2.2. Les opérations intersubjectives

Que les problèmes relèvent de la compréhension ou de l'interprétation, les échanges intersubjectifs tentent de les résoudre.

2.2.1. Une démarche coopérative face aux problèmes de compréhension

Dans le « cercle de personnage » Clytemnestre, un seul problème de compréhension demeure irrésolu, ignoré par les pairs : il s'agit du rôle de Calchas. Sinon, tous sont résolus ou bien par un pair dans 83% des cas, ou bien par l'élève lui-même, qui trouve seul une réponse à son problème, dans 17% des cas. Cette situation est minoritaire et concerne deux élèves qui dépassent leur difficulté en reformulant le texte de Racine. Ainsi, Sarah-Sofia traduit dans ses propres mots le vers 625 lu par Erine : le problème est implicite dans sa résolution.

Erine : « Ma fille [il] faut partir sans que rien ne nous retienne »

Sarah-Sofia : Ça veut dire en gros qu'il faut pas avoir de regret par rapport à la famille. Pas avoir de pitié, de peine. Faut partir.

CERCLE DE PERSONNAGE 27 CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

Cependant, dans la majorité des cas, le problème est résolu au sein du groupe¹⁴¹³. Ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui rencontrent des problèmes ni les mêmes qui les résolvent ; parfois les élèves trouvent une réponse à plusieurs comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

| | A rencontré un problème | A résolu un problème |
|-------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Erine | 2 | 5 |
| Sarah-Sofia | 5 | 3 |
| Pauline | 0 | 2 |
| Annabelle | 2 | 3 |

FIGURE 67 PARTICIPATION DES ELEVES DANS LA RESOLUTION DES PROBLEMES DU « CERCLE DE PERSONNAGE » CLYTEMNESTRE (CLASSE 4)

¹⁴¹³ Cela concerne neuf problèmes de compréhension dans le « cercle de personnage ».

Cela est intéressant car cela montre une dynamique de groupe au sein du « cercle de personnage », dans une démarche coopérative : chacune participe à la tâche collective en résolvant, selon ses compétences et connaissances, les sous-tâches, ici les problèmes de compréhension. Les échanges montrent trois opérations intersubjectives à l'œuvre pour résoudre les problèmes : la mobilisation du savoir par un pair, une réflexion qui propose plusieurs hypothèses et la recherche extérieure d'une réponse. L'opération la plus sollicitée est celle de la mobilisation du savoir par un pair. Par exemple, Annabelle explique le sens du mot « hymen » à Erine en le traduisant par « mariage » :

Erine : Alors par contre y a une phrase que j'ai pas [comprise]. « Pour votre hymen Achille a changé de pensée ».

Annabelle : Attends, la prof, elle l'a dit, « hymen » c'est mariage. C'est pas « hymen » de ce que tu penses.

Erine : Ouais. Je sais pas j'ai trop vu d'SVT je crois.

Annabelle : On va dire mariage.

CERCLE DE PERSONNAGE 28 CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

Annabelle réactive un souvenir de cours – « la prof, elle a dit » – qu'elle partage avec sa camarade. Les deux autres opérations sont mobilisées lorsqu'aucun pair ne maîtrise la compétence nécessaire : les élèves font une recherche – ici, elles recourent à la liste des personnages de la tragédie *Iphigénie* pour comprendre qui est Arcas – ou émettent des hypothèses. Il est frappant de constater que l'opération de la « relecture » du texte, qui aurait pu sembler évidente, n'est pas envisagée au sein du groupe.

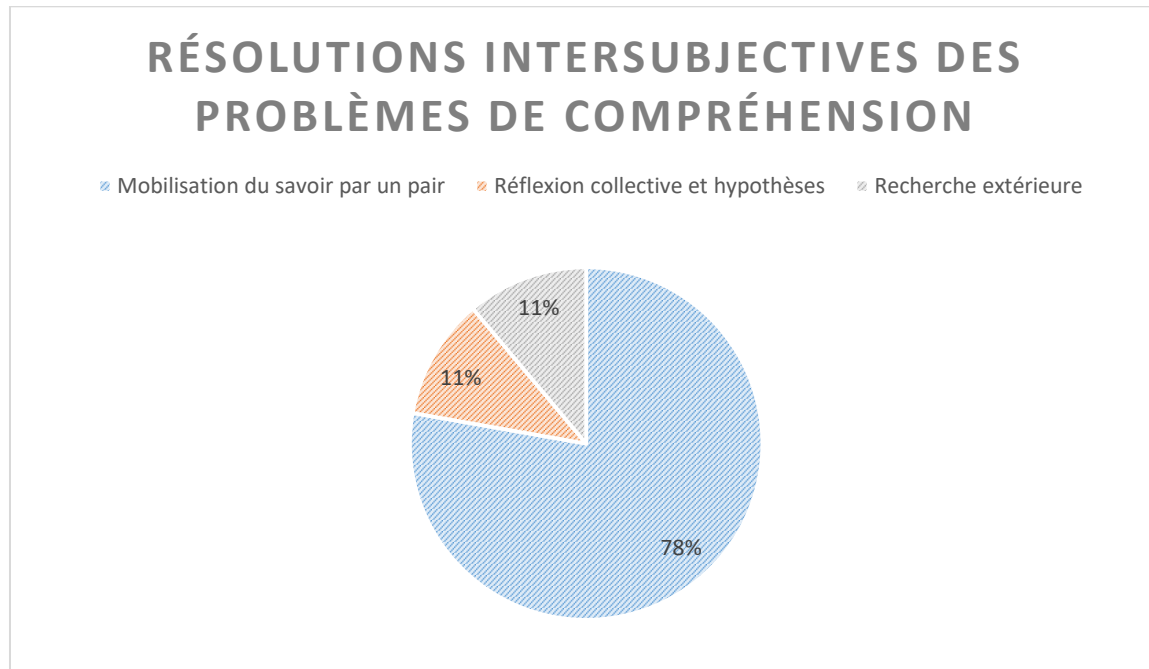


FIGURE 68 OPERATION DE RESOLUTION DES PROBLEMES DANS LE CERCLE DE PERSONNAGE CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

Ainsi, au sein du « cercle de personnage » Clytemnestre, les pairs coopèrent : chacune apporte sa pierre à l'édifice et, par son savoir ou sa compétence, participe à la construction d'une lecture collective. Face à la difficulté du texte, les pairs sont à la recherche d'un consensus. La diversité interprétative est évitée.

2.2.2. Une démarche collaborative face aux problèmes interprétatifs

Les problèmes rencontrés par les pairs au sein du « cercle de personnage » Antiochus 1 sont, quant à eux, interprétatifs. Pour valider leurs hypothèses, les élèves ne recourent qu'à deux critères d'évaluation, identifiées par Marion Sauvaire¹⁴¹⁴ : le retour au texte et l'accord intersubjectif qui repose pour la chercheuse sur « la cohérence du récit et les valeurs partagées »¹⁴¹⁵. Le retour au texte se fait par des citations – on en relève trente-sept dans les échanges de ce « cercle de personnage » – et par des reformulations, allant du résumé de la scène à l'actualisation de la langue en transposant le dialogue en un discours indirect. Contrairement au « cercle de personnage » Clytemnestre, le texte est au cœur des interactions. On retrouve les quatre opérations identifiées par Marion Sauvaire – le maintien, la sélection, la recomposition et la relance –, témoignage d'une pluralité et diversité des opérations intersubjectives.

Nous nous sommes penchée sur un problème interprétatif particulier, en lien la troisième scène du premier acte, pour analyser précisément leurs échanges. Jade, Fatma et Cathy ouvrent le débat toutes trois en émettant quatre hypothèses initiales distinctes : l'hypothèse 1 est « Antiochus est choqué », l'hypothèse 2 est « Antiochus est pressé », l'hypothèse 3 est « Antiochus a peur » et enfin l'hypothèse 4 est « Antiochus est indécis ».

Jade : Il est un peu choqué, je trouve. **(H1 : Antiochus est choqué.)**

Fatma : Moi je trouve qu'il est pressé. Parce qu'il dit « il faut partir quand j'ai vu la reine. » **(H2 : Antiochus est pressé de partir.)**

Cathy : Il s'attend au pire en fait. **(H3 : Antiochus a peur)**

Cathy : En fait, il veut partir, puis il veut parler. Il est indécis en fait. **(H4 : Antiochus est indécis.)**

CERCLE DE PERSONNAGE 29 ANTIOCHUS 1 (CLASSE 3).

On le voit, les trois élèves ne s'écoutent pas particulièrement à ce moment-là : elles ne prennent pas en compte les hypothèses de leurs pairs mais se concentrent sur leur propre hypothèse interprétative. Ce n'est qu'ensuite que ces hypothèses sont discutées entre elles, à travers deux opérations : la recomposition et la sélection. Alors, à la recherche d'un consensus, elles s'écoutent et se prennent en compte à présent. Cela s'observe notamment dans tous les acquiescements et nuances (en souligné dans le texte) :

¹⁴¹⁴ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴¹⁵ *Ibid.* p.318.

Victoria : Là, comme je disais, maintenant qu'il a la réponse positive, il se dit qu'il faut vite partir. Il veut la voir quand même mais est pressé de partir. « Partir quand j'aurai vu la reine » et il annonce qu'il part.

Cathy : Oui il va lui dire « je t'aime » mais il s'attend pas à ce qu'elle lui dise « je t'aime ».

Victoria : « son sort décidera du mien ». Ben y a toujours cette idée de remise en question.

(Recomposition de H4 : H5 « Antiochus est indécis car il se remet en question »)

Jade : Moi je rejoins Fatma. Je trouve qu'il est pressé aussi. **(H2)**

Victoria : Ouais mais il dit « Titus », « s'il l'épouse » ... « je pars » « son sort décidera du mien »

Cathy : Oui en fait si elle dit non, si elle fait une réponse négative, ben il part en fait. Il dit...hum c'est où ?

Jade : « Arsace il faut partir quand j'aurai vu la reine. »

Cathy : Ouais voilà et après il dit ...hum ah zut j'ai perdu le vers...En gros il dit qu'il veut partir à jamais, quoi.

Fatma : Moi j'ai vu autre chose comme je pense qu'il est pressé. J'ai vu à la dernière, à la toute dernière scène « quand je serai parti... », en gros il lui dit qu'il part maintenant parce qu'il est pressé, la reine elle arrive...

Victoria : Oui mais, je suis d'accord. Je suis d'accord avec le fait qu'il soit pressé. Y a pas de souci, y a « fui » par exemple, enfin la reine vient et patati patata, je suis d'accord mais c'est pas vraiment un état d'esprit. Après c'est possible, c'est peut-être moi qui voit pas les choses pareilles. Oui parce que même si je suis d'accord, je vois pas ça comme un état d'esprit en fait.

Cathy : Mais attends il est pressé de quoi en fait ? De partir ou d'aller voir la reine ?

Fatma : De partir.

Cathy : Je sais pas.

Victoria : En fait il fait tellement paumé ce monsieur. Il sait pas ce qu'il veut. **(Recomposition de H4 : H6 « Antiochus est perdu »)** Il dit qu'il va partir et puis patati patata et en même temps il dit que c'est elle qui décidera de son sort.

Jade : Il croit faire ses adieux en fait. « Je pars de Rome... »

Cathy : Oui en fait il veut partir car elle va épouser un autre homme. C'est pour ça.

Jade : Il dit « je sors de Rome »

Cathy : ça veut dire qu'il dit à la reine « je t'aime » nanani nanana si c'est non et ça va être non parce que ...ben elle va épouser un autre et puis ben voilà je lui ai dit ce que j'avais à dire ...après je pars et je la laisse tranquille et voilà c'est son choix. Donc oui je suis assez d'accord avec ce que tu dis : genre il est bien perdu. **(Aval H6)**

Victoria : C'est pas un adjectif. Enfin si. Mais c'est pas le genre d'adjectif que l'on met là-dedans.

Jade : Il ne sait plus où il en est. **(Reformulation de H6)**

Fatma : Il hésite. **(Reformulation de H6)**

Jade : Toujours hésitant, il ne sait pas quoi faire. **(Reformulation de H6)**

CERCLE DE PERSONNAGE 30 ANTIOCHUS 1 (CLASSE 3).

La pluralité des hypothèses peut alors faire surgir des problèmes de compréhension : « il est pressé de quoi en fait ? » par exemple. La réflexion interprétative amène les élèves à (re)questionner le texte ; semble se développer ici une compétence, essentielle, selon Marion Sauvaire, dans la formation de la lecture littéraire : la capacité à « produire, à justifier et éventuellement à hiérarchiser plusieurs interprétations »¹⁴¹⁶. Dans ce « cercle de personnage » une lecture collaborative se met en place : chaque pair participe à l'élaboration d'une lecture en accomplissant la même tâche, en se nourrissant des remarques des pairs.

¹⁴¹⁶ *Ibid.*, p.304.

On observe, dans cette approche comparative des opérations intersubjectives, deux modalités de travail différentes qui s'installent spontanément dans les « cercles de personnage » : celui associé à Clytemnestre, confronté à de nombreux obstacles de lecture face à *Iphigénie*, cherchent des réponses pour dépasser des difficultés de compréhension dans une démarche coopérative ; au contraire le « cercle de personnage » Antiochus 1 met en place une démarche collaborative, interrogeant le texte à partir de problèmes interprétatifs. Les deux « cercles de personnage » se distinguent par une grande différence de niveau, ce qui semble être une piste pour expliquer ces deux démarches. En effet, les quatre classes du dispositif présentent ces deux démarches au sein des « cercles de personnage ». Cette distinction tend à penser que les élèves s'emparent de l'activité selon leur niveau, le dispositif offrant ainsi une possible différenciation.

*

* *

La comparaison de ces deux « cercles de personnage » montre une adaptabilité du dispositif au niveau des « cercles de personnage » : en effet, chaque groupe, peu importe son niveau, avance dans les interactions dans la lecture. Ce qui distingue la démarche coopérative et la démarche collaborative, selon Henri et Karin Lundgren-Cayrol¹⁴¹⁷, est tout d'abord une question d'autonomie et la maturité des apprenants. En effet, la démarche collaborative suppose une certaine autonomie déjà acquise alors que la démarche coopérative « convient à ceux qui sont moins autonomes »¹⁴¹⁸. Plutôt que penser l'autonomie en rapport avec l'âge des apprenants, on pourrait envisager la question de la maturité en rapport avec la maîtrise des compétences littéraires. Les élèves les plus en difficultés se rassemblent autour d'un travail coopératif – l'activité est partagée au sens de « diviser » – alors que les élèves les plus à l'aise avec le texte, à l'instar du « cercle de personnage » Antiochus 1, réalisent tous la tâche demandée. Enfin, la dernière distinction est que les élèves pris dans une démarche coopérative sont dans une « dépendance réciproque »¹⁴¹⁹ tandis que ceux pris dans une démarche collaborative sont soudés dans une « interdépendance à caractère associatif »¹⁴²⁰. Cette analyse nous semble être une explication pour comprendre en quoi le dispositif s'adapte aux niveaux des élèves : entre pairs, les lectures se complètent pour tous.

¹⁴¹⁷ Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *op. cit.*, 2005.

¹⁴¹⁸ *Ibid.* p.30

¹⁴¹⁹ *Ibid.* p. 35.

¹⁴²⁰ *Ibid.*, p. 35.

Bilan

Nous nous demandions dans ce chapitre dans quelle mesure les lectures se complétaient pour réunir les diversités et permettre un enrichissement des lectures par le groupe.

- A la suite de Stéphanie Lemarchand-Thieurmél¹⁴²¹, nous avons pu observer que les non-lecteurs, réfractaires à la lecture, se nourrissent des lectures de leurs pairs à travers une « expérience du récit ». Cela permet d'éviter un décrochage des non-lecteurs et de les engager. Cependant, notre étude montre que la complémentarité est à nuancer. En effet, la réciproque est rare. Les non-lecteurs ont du mal à se concentrer lors de l'étape 2 et ont du mal à prendre part dans les échanges intersubjectifs des « cercles de personnage ».
- En revanche, la posture de non-lecture pensée comme un élément didactique apparaît comme une source d'enrichissement : chacun endosse à la fois le rôle du lecteur et du non-lecteur et s'empare alors de la lecture de l'autre dans une « appropriation par ricochets ». Elle l'invite à réactiver sa propre lecture et à porter un regard général sur l'œuvre en elle-même. Il semblerait que cette complémentarité entre non-lecture et lecture aide les élèves à se décentrer et à questionner l'œuvre littéraire.
- Le travail en groupe permet également une complémentarité des lectures : chacun s'associe à ses pairs pour développer une lecture de l'œuvre. L'union semble alors faire la force, pour paraphraser le proverbe, face à la difficulté de l'œuvre. En effet, chaque « cercle de personnage » développe spontanément un système de travail collectif selon son niveau en lecture. Lorsque l'œuvre est très difficile pour les élèves, un travail coopératif se met en place centré sur la compréhension littérale de la tragédie sinon se met en place un travail collaboratif qui cherche à résoudre les problèmes interprétatifs.
- Le dispositif semble alors s'adapter aux différents niveaux et permettre une certaine différenciation au sein même des classes autour d'une même œuvre littéraire patrimoniale complexe.

II. L'appropriation collective de la tragédie

Chaque « cercle de personnage » fonctionne donc à la manière de « comités de lecture »¹⁴²² et se nourrit des échanges entre pairs, dans une démarche coopérative ou collaborative. Tous ont été invités lors de l'étape 3 – et certains pour une étape 5 – à écrire un journal de personnage collaboratif. Cet écrit est, selon la typologie proposée par Bénédicte Shawky-Milcent, une écriture appropriative créative : il

¹⁴²¹ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

¹⁴²² Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

s'agit en effet d'une réécriture de l'œuvre lue dans laquelle celle-ci est « [réécrite], [empruntée], [fondue] dans le texte de l'élève »¹⁴²³. Cependant, contrairement aux écritures appropriatives créatives qu'elle étudie, celles de notre dispositif sont collaboratives et accompagnent la lecture.

Nous avons pu voir tout d'abord que l'écriture collaborative permet d'engager les élèves dans l'activité ; nous faisons à présent l'hypothèse que l'écriture appropriative créative collaborative permet d'accompagner les élèves dans leur appropriation de l'œuvre et de la faire progresser.

Pour vérifier cette idée, nous allons tout d'abord étudier les écritures appropriatives des classes 1, 3 et 4¹⁴²⁴ en nous demandant s'il y a appropriation de l'œuvre dans les textes collaboratifs. Pour cela, nous souhaitons voir ce qui relève de l'appropriation de la fiction et ce qui relève de l'appropriation de l'écriture racinienne. Il s'agit de se demander si le dispositif permet à tous les lecteurs de développer une appropriation de l'œuvre. Puis, nous nous souhaitons voir dans quelle mesure cette appropriation peut évoluer dans une réécriture : peut-elle s'épaissir ?

1. Racine approprié

Nous allons tout d'abord étudier les journaux de personnage collaboratifs en observant les gestes appropriatifs à l'œuvre, selon la typologie de Bénédicte Shawky-Milcent. La chercheuse en distingue cinq : prélever, reformuler, se raconter, réécrire et analyser¹⁴²⁵. Dans le cadre d'une écriture appropriative créative, l'écriture de soi et l'analyse ne sont pas attendus¹⁴²⁶.

¹⁴²³ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016, p.151.

¹⁴²⁴ Nous ne disposons malheureusement pas des écrits de la classe 2.

¹⁴²⁵ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016, p.97.

¹⁴²⁶ Nous les écartons de notre présente analyse. Cependant, nous avons pu voir le geste "se raconter" lors des réécritures transmédias lors de l'étape 5 : les élèves livrent en creux leur portrait dans leur réécriture.

| | Prélever | Reformuler | Se raconter | Réécrire | Analyser |
|------------------------------------|----------|------------|-------------|----------|----------|
| CLASSE 1 <i>Britannicus</i> | | | | | |
| JUNIE | X | X | / | X | / |
| BRITANNICUS | / | X | / | X | / |
| NERON | X | X | / | X | / |
| NARCISSE | / | X | / | X | / |
| AGRIPPINE | / | X | / | X | / |
| BURRHUS | X | X | / | X | / |
| ALBINE | / | X | / | X | / |
| TOTAL | 3 | 7 | 0 | 7 | 0 |
| CLASSE 3 <i>Bérénice</i> | | | | | |
| ANTIOCHUS 1 | X | X | / | X | / |
| ANTIOCHUS 2 | X | X | / | X | / |
| TITUS 1 | X | X | / | X | / |
| TITUS 2 | X | X | / | X | / |
| BERENICE 1 | / | X | / | X | / |
| BERENICE 2 | X | X | / | X | / |
| TOTAL | 5 | 6 | 0 | 6 | 0 |
| CLASSE 4 <i>Iphigénie</i> | | | | | |
| IPHIGENIE | / | X | / | X | / |
| ACHILLE | / | X | / | X | / |
| ARCAS | / | X | / | X | / |
| AGAMEMNON | / | X | / | X | / |
| CLYTEMNESTRE | / | X | / | X | / |
| DORIS | / | X | / | X | / |
| ERIPHILE | / | X | / | X | / |
| ULYSSE | / | X | / | X | / |
| TOTAL | 0 | 8 | 0 | 8 | 0 |

FIGURE 69 OBSERVATION DES DIFFERENTS GESTES APPROPRIATIFS DANS LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS (CLASSE 3).

Ce premier tableau montre que l'on retrouve les gestes professionnels de la reformulation et de la réécriture dans tous les journaux de personnage des classes 1, 3 et 4. Cependant, il nous semble important de détailler le geste appropriatif de la reformulation ajoutant nous même une distinction entre une reformulation paraphrastique et une reformulation synthétique. La reformulation paraphrastique est la traduction d'un vers ou d'une brève suite de vers. Elle se rapproche du prélèvement dans la mesure où elle est la reformulation d'un vers prélevé. Nous avons défini la reformulation synthétique, quant à elle, comme le résumé d'une scène dans sa globalité. Ce sera notre premier point d'analyse.

Le prélèvement est complètement absent de la classe 4 – qui est, rappelons-le, la classe la plus faible de notre étude, de profil C. Bénédicte Shawky-Milcent considère qu'il s'agit du premier geste appropriatif cependant cela nous semble devoir être nuancé, dans le cadre d'un travail sur une tragédie de Racine qui est dans une « langue étrangère »¹⁴²⁷ pour les élèves, pour reprendre le mot d'Hippolyte

¹⁴²⁷ Racine, *Phèdre*, v. 558.

dans *Phèdre*. Le prélèvement est un geste appropriatif qui initie, selon nous, une appropriation stylistique de l'œuvre : en effet, il donne à entendre les mots de l'auteur, mêlés à ceux des élèves. Nous souhaitons nous pencher particulièrement sur cette appropriation stylistique. François Le Goff constate que l'écriture d'une nouvelle page implique « un retour au texte, une sélection du lieu narratif de l'insertion ainsi qu'une attention particulière au travail de suture entre le texte original et le texte clandestin »¹⁴²⁸ pour que l'écriture reproduise les mêmes effets de lecture que le texte-source. L'appropriation stylistique se rapproche alors de l'écriture pastiche – François Le Goff parle d'« écriture-caméléon »¹⁴²⁹. Pour ce faire, les élèves mènent une « enquête stylistique ». Nous lui empruntons cette formule, même si le chercheur l'emploie pour qualifier une « écriture dans »¹⁴³⁰. En effet, si dans notre dispositif, les élèves ne sont pas invités à écrire une nouvelle scène à la tragédie racinienne étudiée et que les consignes ne demandent pas une écriture versifiée, il s'agit de voir en quoi l'écriture collaborative des élèves porte en elle la langue de Racine, pouvant donner l'illusion de venir compléter le texte-source. Ce sera notre deuxième point d'analyse.

Nous nous plaçons dans une démarche comparative à deux niveaux, afin d'observer la diversité des appropriations entre les différentes classes mais aussi celle entre les différents « cercles de personnage ». Dans le tableau ci-dessous, nous avons précisé systématiquement les occurrences des différents gestes appropriatifs en précisant entre parenthèses les vers prélevés ou paraphrasés et les scènes reformulées sur lesquels nos analyses vont s'appuyer.

¹⁴²⁸ Le Goff, François, « L'écriture caméléon : écrire un nouvelle page dans un roman » dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018, p.102

¹⁴²⁹ *Ibid.*, p.102

¹⁴³⁰ Le Goff, François, *op. cit.*, 2011.

| Journal de personnage | | | |
|-----------------------|----------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| | Prélèvement | Reformulation | |
| | | Paraphrastique | Synthétique |
| Classe 1 | | | |
| Agrippine | 0 | 0 | 2 (I,1, I,2) |
| Burrhus | 1 (v.822) | 2 (v.361-363) | 3 (I,1, II,1, IV,3) |
| Albine | 0 | 0 | 4 (I,1, I,2, I,2, V, 2) |
| Narcisse | 0 | 0 | 1 (IV,4) |
| Junie | 0 | 1 (v.1069) | 5 (II,3, II,6, III,7, III,8, V,1) |
| Britannicus | 0 | 0 | 3 (I,3, III,5, III,8, V,1 + IV) |
| Néron | 2 (v.383-384, v.756) | 4 (v.1137, V.1139, v.1194, v.1211) | 3 (IV,2, IV,3, IV,4) |
| Classe 3 | | | |
| Antiochus 1 | 1 (v.25) | 0 | 5 (I,2, I,4, III,1, III,3, V,7) |
| Antiochus 2 | 1 (v.1506) | 0 | 2 (II,4, III,1) |
| Titus 1 | 2(v.75, v.1506) | 0 | 5 (II,1, II,2, III,1, IV,5, V,7) |
| Titus 2 | 3 (v.1506) | 0 | 5 (II,1, II,4, IV,5, V,1, V,7) |
| Bérénice 1 | 0 | 1 (v.298) | 4 (I,4, I,5, IV,5, V,7) |
| Bérénice 2 | 1 (v.1502) | 0 | 6 (II,4, IV, 1, IV,2, |
| Classe 4 | | | |
| Iphigénie | 0 | 0 | 3 (III,5, III,7, V,2) |
| Agamemnon | 0 | 0 | 6 (I,1, II,2, IV,3, IV,6, IV,10) |
| Clytemnestre | 0 | 0 | 5 (II,4, III,5, IV,3, IV,4, V, 6) |
| Eriphile | 0 | 0 | 4 (II,3, II,4, II,7, IV,9) |
| Doris | 0 | 0 | 2 (II,1, II,4) |
| Arcas | 0 | 0 | 3 (I,1, III,5, V,6) |
| Ulysse | 0 | 0 | 3 (III,5, III,6, III,7) |
| Achille | 0 | 0 | 2 (I,2, V,6) |

FIGURE 70 ANALYSE DES GESTES APPROPRIATIFS « PRELEVEMENT » ET « REFORMULATION » DANS LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS.

1.1. La reformulation de l'œuvre : l'appropriation de la fiction

Afin d'observer l'appropriation de la fiction, nous avons étudié le geste appropriatif de la reformulation synthétique. Nous avons ainsi relevé les scènes évoquées et avons observé la quantité de scènes lues évoquées dans les écrits.

| | Reformulation synthétique | Scènes évoquées | Pourcentage des scènes lues évoquées |
|-----------------|---------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| CLASSE 1 | | | |
| Agrippine | 2 | I,1 / I,2 | 2/14 (14%) |
| Burrhus | 3 | I,2/ II,1/ IV,3 | 3/12 (25%) |
| Albine | 4 | I,1/ I,2/I,3/ IV,2 | 4/ 7 (57%) |
| Narcisse | 2 | II,4/ IV,4 | 2/15 (13%) |
| Junie | 5 | II,3 / II,6 / III,7/ III, 8/ V, 1 | 5/10 (50%) |
| Britannicus | 4 | I,3 / III, 5/ III,8/ V,1/ IV | 4/ 8 (50%) |
| Néron | 3 | IV,2 /IV,3/ IV,4 | 3/12 (25%) |
| CLASSE 3 | | | |
| Antiochus 1 | 5 | I,2/ I,4/ III,1/III,3/ V,7 | 5/13 (38,5%) |
| Antiochus 2 | 3 | II,4/III,1/ V,7 | 3/13 (23%) |
| Titus 1 | 5 | II,1/II,2/ III,1/ IV,5/ V,7 | 5/12 (42%) |
| Titus 2 | 5 | II,1/ II,4/ IV,5/ V,1/ V,7 | 5/12 (42%) |
| Bérénice 1 | 4 | I,4/ I,5/ IV,5/V, 7 | 4/12 (33%) |
| Bérénice 2 | 6 | I,4/ II,4/ IV,1/ IV, 2/ IV,5 / V,7 | 6/12 (50%) |
| CLASSE 4 | | | |
| Iphigénie | 3 | III,5 /III,7/ V,2 | 3/14 (21%) |
| Agamemnon | 6 | I,1/ II,2/ IV, 3/ IV,4/ IV,6/ IV,10 | 6/14 (43%) |
| Clytemnestre | 5 | II,4/ III,5/ IV,3/ IV,4/ V,6 | 5/15 (33%) |
| Eriphile | 4 | II,3/ II,4/ II,7/ IV,9 | 4/13 (31%) |
| Doris | 2 | II,1 /II,4 | 2/13 (15%) |
| Arcas | 3 | I,1/III,5 /V,6 | 3/4 (75%) |
| Ulysse | 2 | I, 2/ V,6 | 2/5 (40%) |
| Achille | 3 | III,5/ III,6/ III,7 | 3/10 (30%) |

FIGURE 71 LA REFORMULATION SYNTHETIQUE DANS LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS.

De ce tableau, nous pouvons établir plusieurs constats :

- La moyenne de la quantité des scènes lues est de 35,7% sur les trois classes : 33,4% pour la classe 1, 38% pour la classe 3, 36% pour la classe 4. Il y a peu de distinction entre les différentes classes selon le niveau des élèves. Cependant, si l'on excepte le « cercle de personnage » Arcas en classe 4 qui a eu très peu de scènes lues (4), la moyenne de la classe 4 est de 30,4%. Cela amène à supposer que les meilleures classes sont celles qui évoquent le plus de scènes.
- Cependant, aucun journal de personnage, même s'il est écrit par de bons lecteurs, n'évoque l'intégralité des scènes lues. Les écrits de la classe 3, la meilleure de notre expérimentation, synthétise entre 23 et 50% des scènes lues. Cela tend à souligner que le critère quantitatif ne permet pas de hiérarchiser les différentes appropriations : des sélections ont été faites.
- Les élèves, qui ont reformulé le plus de scènes, sont associés aux personnages les moins présents (Britannicus, Albine et Arcas) à l'exception du « cercle de personnage » Ulysse. On peut supposer qu'il y a moins de possibilité de faire des choix pour ces élèves dans la mesure où la lecture est plus courte.

Entre 26 et 50% de reformulations des scènes lues, nous nous proposons de considérer que nous nous situons dans une sélection de moments clefs qui cristallisent l'attention des élèves et que, au-delà, nous sommes dans une juxtaposition de moments sans hiérarchisation. En-dessous, la tragédie paraît survolée, voire ignorée¹⁴³¹. En effet, pour pouvoir se cristalliser autour de moments-clefs, il est nécessaire d'avoir tout de même une vision plus large de la tragédie.

1.2. Les mots de Racine : l'appropriation stylistique

Sur l'ensemble des trois classes, seul un journal de personnage est écrit en alexandrins. Il s'agit de l'écrit du « cercle de personnage » Antiochus 2 dans lequel se trouvent Florent et Ylan, deux très bons lecteurs. Le texte pastiche Racine en reprenant ses traits d'écriture caractéristiques : l'alexandrin classique mais aussi le lexique racinien, même si ce « cercle de personnage » ne fait qu'un seul prélèvement – le « Hélas », dernier mot de la tragédie et dernier mot ici du journal de personnage d'Antiochus.

Aujourd'hui, abattu, j'emporte loin mes maux
Là où Bérénice n'en aura plus l'écho
J'éloigne de Rome mes rêveries usées
Car la reine en mon cœur, la reine de Judée
Quittant son bien aimé, veut que j'en fasse autant
Ironie de mon sort : je fus son confident
Lorsque de son Titus, elle loua les grâces
L'empereur, mon ami, me fit envier sa place
Mais aujourd'hui, le sot, soumis à ses devoirs
Aux dépens de l'amour, a choisi le pouvoir
Et renvoyé la reine. Il n'est point digne en somme
De plaire à celle-ci, puisqu'il n'aime que Rome
Mes transports face aux siens sont tant de fois plus purs
Bérénice, pourtant, leur refuse un futur
Oùir, sentir nos cœurs, battre à l'unisson
Voilà tout ce à quoi j'aspirais, mes raisons
Il m'est difficile de me remémorer
Ce triste souvenir, celui d'un exilé
N'ayant su avouer qu'au plus mauvais moment
L'emprise de son sourire si rayonnant
Elle était face à moi, innocente et superbe
Bérénice, je ne peux pas trouver le verbe
Décrivant le regard qui me fut destiné
Quand enfin, dans un soupir, j'ai tout relâché
Mon silence pesait plus lourd que mille mots
Mais le garder aurait évité mille maux
J'aimerais tellement réécrire l'histoire
Et même si jamais je n'ai connu l'espoir
Je ne pensais pas qu'une telle passion
Plongeait le cœur dans une telle agitation
Je n'ai plus qu'à partir sans personne, sans elle

¹⁴³¹ A l'exception du journal de personnage collaboratif Antiochus 2 sur lequel nous reviendrons plus précisément.

Si ce n'est Arsace car seul lui m'est fidèle
Hélas...

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 1 ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

En effet, une comparaison lexicale entre le texte collaboratif du « cercle de personnage » Antiochus 2 et la tragédie de Racine souligne de nombreux emprunts. Le tableau ci-dessous donne l'exemple de quelques mots empruntés par les élèves à la tragédie.

| | Nombre d'occurrences dans <i>Bérénice</i> de Racine | Nombre d'occurrence dans le journal de personnage Antiochus 2 |
|---------|--|--|
| Plus | 84 | 5 |
| Reine | 44 | 3 |
| Bien | 36 | 1 |
| Enfin | 25 | 1 |
| Hélas | 27 | 1 |
| Moment | 40 | 1 |
| Loin | 12 | 1 |
| Partir | 19 | 1 |
| Silence | 9 | 1 |
| Soupir | 15 | 1 |
| Rome | 52 | 2 |

FIGURE 72 EXEMPLE D'EMPRUNTS LEXICAUX A LA TRAGEDIE RACINIENNE *BERENICE* (JOURNAL DE PERSONNAGE ANTIOCHUS 2, CLASSE 3).

Cependant, ce pastiche fait figure d'exception dans les quatre classes de notre dispositif. Tous les autres « cercles de personnage » ont écrit un texte en prose. Nous avons fait l'hypothèse que le prélèvement et la reformulation paraphrastique sont des indices d'appropriation stylistique dans la mesure où ils font entendre, consciemment, des mots de Racine dans le texte.

| | Prélèvement | Reformulation Paraphrastique |
|--------------|----------------------|------------------------------------|
| CLASSE 1 | | |
| Agrippine | 0 | 0 |
| Burrhus | 1 (v.822) | 2 (v.361-363) |
| Albine | 0 | 0 |
| Narcisse | 0 | 0 |
| Junie | 0 | 1 (v.1069) |
| Britannicus | 0 | 0 |
| Néron | 2 (v.383-384, v.756) | 4 (v.1137, V.1139, v.1194, v.1211) |
| CLASSE 3 | | |
| Antiochus 1 | 1 (v.25) | 0 |
| Antiochus 2 | 1 (v.1506) | 0 |
| Titus 1 | 2(v.75, v.1506) | 0 |
| Titus 2 | 3 (v.1506) | 0 |
| Bérénice 1 | 0 | 1 (v.298) |
| Bérénice 2 | 1 (v.1502) | 0 |
| CLASSE 4 | | |
| Iphigénie | 0 | 0 |
| Agamemnon | 0 | 0 |
| Clytemnestre | 0 | 0 |
| Eriphile | 0 | 0 |
| Doris | 0 | 0 |
| Arcas | 0 | 0 |
| Ulysse | 0 | 0 |
| Achille | 0 | 0 |

FIGURE 73 OBSERVATION DU PRELEVEMENT ET DE LA REFORMULATION PARAPHRASTIQUE DANS LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS.

Le prélèvement apparaît dans 43% des journaux de personnage de la classe 1, dans 83% de la classe 3 et, au contraire, n'apparaît pas une seule fois en classe 4. On retrouve là aussi la distinction entre les différents profils de classe. Plus la classe est composée de faibles lecteurs, moins il y a de prélèvement. La classe 4 n'y accorde aucun intérêt, ce qui fait écho à nos précédentes remarques puisque le recours au texte est absent des « cercles de personnage » au fonctionnement coopératif caractéristique des élèves en difficulté. *A contrario*, plus les élèves sont bons lecteurs, plus ils prélèvent des vers ou les reformulent.

Nous souhaitons également observer si une appropriation stylistique, peut-être inconsciente, se met en place à travers le lexique. En effet, nous formulons l'hypothèse que, bercé par la lecture, des formules et des expressions s'imprègnent dans la mémoire du lecteur. Aussi avons-nous comparé le lexique des journaux de personnage avec celui de la tragédie étudiée. Nous avons décidé de relever vingt occurrences principales¹⁴³² des trois tragédies étudiées et de voir si ces mots étaient présents dans les textes des élèves. Les tableaux ci-dessous présentent les vingt principales occurrences des

¹⁴³² Nous avons choisi de conserver les occurrences signifiantes, écartant ainsi les déterminants.

trois tragédies et leurs reprises dans tous les journaux de personnage de la classe. Sont grisés les mots que les élèves ont repris.

| | Racine | Journaux de personnages de la classe 1 | | | | | | |
|---|--------|--|-------------|-------|----------|-----------|---------|--------|
| | | Junie | Britannicus | Néron | Narcisse | Agrippine | Burrhus | Albine |
| Madame | 74 | | | | | | | |
| Seigneur | 74 | | | | | | | |
| Yeux | 66 | | | | | | | |
| Cœur | 42 | 4 | 1 | | | 2 | | |
| Rome | 33 | | 1 | 1 | 4 | 1 | | 4 |
| Toujours | 33 | 1 | | | 1 | 1 | | |
| César | 30 | | | | | | | |
| Cour | 26 | | | | | | | |
| Amour | 22 | 3 | 1 | | 1 | | | |
| Fils | 21 | | 2 | | 2 | 16 | | 6 |
| Empire | 20 | 2 | 1 | 1 | | | | 1 |
| Mère | 20 | | 1 | 2 | | | 2 | 1 |
| Temps | 20 | | 4 | | | | | 1 |
| Voir | 20 | 1 | | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| Ciel | 19 | | | | | | | |
| Gloire | 18 | | | | 1 | | | |
| Empereur | 18 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| Soins | 17 | | | | | | | |
| Dieux | 15 | 1 | | | | | | |
| Discours | 15 | | | 1 | | | 2 | |
| Nombre de mots repris dans les journaux | 13/20 | 7/20 | 8/20 | 6/20 | 7/20 | 6/20 | 4/20 | 7/20 |

FIGURE 74 COMPARAISON LEXICALE DE *BRITANNICUS* ET DES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS DE LA CLASSE 1.

| | Racine | Journaux de personnage de la classe 3 | | | | | |
|---|-----------------------|---------------------------------------|-------------|---------|---------|------------|------------|
| | | Antiochus 1 | Antiochus 2 | Titus 1 | Titus 2 | Bérénice 1 | Bérénice 2 |
| Seigneur | 77 | | | | | | |
| Cœur | 50 | 3 | 1 | 1 | | 1 | 4 |
| Rome | 49 | 2 | 2 | 5 | 2 | 1 | |
| Yeux | 44 | 1 | | | 1 | | 1 |
| Madame | 37 | | | | | | |
| Pleurs | 34 | | | | | | |
| Reine | 32 | | 3 | | | | |
| Amour | 30 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 13 |
| Moment | 29 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Ciel | 27 | | | | | | 1 |
| Hélas | 27 | | 1 | 1 | 3 | | |
| Prince | 25 | | | | | | |
| Gloire | 25 | | | | | | 3 |
| Jour | 22+20 ¹⁴³³ | | | | 1 | 1 | |
| Empire | 17 | | | 2 | | | 2 |
| Toujours | 25 | 3 | | | 2 | | 2 |
| Voir | 22 | | | 2 | | | |
| Univers | 15 | | | | | | 1 |
| Cour | 14 | | | 1 | 1 | | 1 |
| Douleur | 14 | | | | | | 1 |
| Nombre de mots repris dans les journaux | 16/20 | 5/20 | 6/20 | 8/20 | 8/20 | 5/20 | 11/20 |

FIGURE 75 COMPARAISON LEXICALE DE *BERENICE* ET DES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS DE LA CLASSE 3.

¹⁴³³ Nous avons ajouté « jours » au pluriel également dans le décompte.

| | Racine | Journaux de personnages de la classe 4 | | | | | | | |
|---|--------|--|---------|-------|-----------|--------------|-------|----------|--------|
| | | Iphigénie | Achille | Arcas | Agamemnon | Clytemnestre | Doris | Eriphile | Ulysse |
| Fille | 70 | 1 | | 3 | 4 | 13 | 1 | 2 | 2 |
| Dieux | 64 | | | 2 | 2 | 1 | | 1 | |
| Père | 62 | 5 | 3 | 1 | | 1 | | 1 | |
| Seigneur | 57 | | | | | | | | 6 |
| Madame | 51 | | | | | | | | |
| Sang | 49 | 2 | | | | | | | |
| Yeux | 38 | | | | | | | | |
| Ciel | 37 | | | | | | | | |
| Amour | 33 | 2 | | | 1 | | | | 3 |
| Cœur | 32 | | 1 | | | | 1 | | |
| Gloire | 30 | | 1 | | | | | | 1 |
| Grecs | 27 | | | | | | | | |
| Mère | 25 | | | | | 1 | | | 1 |
| Autel | 23 | 2 | 1 | | | 5 | | | |
| Pleurs | 20 | | | | | | | | |
| Epoux | 20 | | | | | | | | |
| Bras | 19 | | | | | | | | |
| Camp | 19 | | | | | | | | |
| Sort | 19 | | | | 1 | | | | 1 |
| Hymen | 17 | 1 | | | | | | | |
| Nombre de mots repris dans les journaux | 12/20 | 6/20 | 4/20 | 3/20 | 4/20 | 5/20 | 2/20 | 3/20 | 6/20 |

FIGURE 76 COMPARAISON LEXICALE D'*IPHIGENIE* ET DES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS DE LA CLASSE 4.

L'observation de ces trois tableaux permet de constater, tout d'abord, qu'il y a bien une appropriation lexicale de la part des élèves puisque l'on trouve des échos aux mots de Racine dans les journaux collaboratifs des personnages. Cependant, cette réflexion est à nuancer dans la mesure où certaines occurrences des tragédies de Racine sont encore des mots employés et courants aujourd'hui comme « fils », « mère », « fille », « père ». Quelques mots ne sont cependant plus employés de nos jours par les jeunes et leur emploi résulte donc bien d'une appropriation lexicale ou stylistique comme « hymen » en classe 4, « ciel » en classe 3 et « gloire » en classe 1. Même si notre analyse est à nuancer, elle souligne toutefois une discrète appropriation stylistique.

On retrouve toujours la différence de profils entre les trois classes. En effet, la meilleure classe reprend seize mots sur vingt sur l'ensemble des journaux de personnage dans la classe. Le nombre de mots empruntés à Racine dans chaque journal de personnage collaboratif oscille entre 5 et 11. La classe 1, de profil B, reprend un peu moins de mots (13/20) et le nombre de mots empruntés dans chaque journal de personnage collaboratif est entre 4 et 8. Enfin, la classe 4 de profil C – dans laquelle aucun prélèvement ni aucune paraphrase n'ont été faits –, douze mots sur vingt sont repris et le nombre de

mots empruntés dans chaque écrit se trouve entre 2 et 6. Plus les élèves sont bons, plus l'appropriation stylistique se met discrètement en place. Cette étude nous paraît néanmoins intéressante car elle souligne une timide appropriation stylistique en classe 4 alors que l'on pouvait la penser inexistante avec la seule observation des gestes du prélèvement et de la reformulation paraphrastique.

1.3. Diversité des appropriations

Dans sa typologie, Bénédicte Shawky-Milcent distingue plusieurs sortes d'écritures appropriatives créatives : nous souhaitons en retenir deux ici¹⁴³⁴ l'appropriation créative éclair d'une part et l'appropriation créative vampirique. En nous appuyant sur ces définitions proposées par la chercheuse, nous avons souhaité catégoriser les différents journaux de personnages dans les trois classes observées. Aux deux catégories envisagées par la chercheuse, nous en avons ajouté deux : l'appropriation créative délirante et l'appropriation créative initiée.

| | Appropriation fictionnelle | Appropriation stylistique |
|--|---|--------------------------------------|
| Appropriation créative délirante | Fiction absorbée et détournée dans un « délire interprétatif » | Appropriation lexicale involontaire. |
| Appropriation créative initiée | Les scènes se juxtaposent sans choix particulier OU la tragédie est survolée OU Cristallisation | Appropriation lexicale involontaire. |
| Appropriation créative éclair | Focalisation sur un aspect essentiel de l'œuvre. Cristallisation autour d'un motif ou de moments clefs. | Emprunts à Racine |
| Appropriation créative vampirique | Fiction absorbée : le texte-source se lit en palimpseste | Exercice du pastiche |

FIGURE 77 CATEGORISATION DES APPROPRIATIONS CREATIVES.

Dans l'appropriation créative délirante, les élèves se sont emparés de la fiction pour la détourner, la rejouer, la recomposer, envisageant le texte comme « objet qui se prête à toutes les déconstructions-reconstructions, à la manière précisément d'un *ready-made* »¹⁴³⁵. L'appropriation stylistique est involontaire. Il n'y a qu'un seul journal de personnage dans cette catégorie dans les trois classes : il s'agit du journal de personnage de Narcisse, reposant sur une lecture délirante où le personnage souhaite prendre le contrôle de Rome et se venger de Claude. Le texte est décomposé puis recomposé, dans un style romanesque, familier, voire vulgaire (« con », « bâtard », « prostituée de luxe »).

Chez Locuste j'ai acheté du poison capable de tuer plus qu'une dizaine d'hommes. Comme je doutais de ce poison et puisque le prix était trop important j'ai demandé une démonstration. Cette folle de Locuste a tué un de ses esclaves sans même y réfléchir. Ce pauvre bâtard, j'aurais pu être à sa place mais ce poison va me donner la gloire que j'ai toujours voulue. Marrant n'est-ce pas ? Ce matin je suis allé voir Néron pour lui confier les sentiments de Britannicus, quel con lui aussi, il croit que je lui suis fidèle, que je l'idolâtre, il n'est rien qu'une marche pour que

¹⁴³⁴ Nous écartons l'écriture créative partagée qui est tournée vers un lecteur. L'écriture d'un journal de personne ne permettait pas l'émergence de ce type d'écrit.

¹⁴³⁵ Wladimir Kryszinski, *op. cit.*, 2000, p. 109.

j'arrive au sommet de cette ville corrompue qui s'appelle Rome. Lui et Britannicus sont en train de se battre pour Junie. S'ils n'étaient pas occupés par elle je n'aurais pas pu le manipuler. Je la remercie encore au fond de moi, toute cette histoire est comme une partie d'échecs, ils sont tous mes pions et Junie est ma reine. Mon adversaire ? Rome. Cet après-midi, j'ai revu Néron pour lui annoncer que j'avais acheté le poison. Burrhus lui avait changé les idées. Il ne voulait plus tuer Britannicus, ils sont tous plus cons les uns que les autres : il n'a pas le choix, c'est moi le maître ! C'est moi qui contrôle ! Burrhus n'est rien de plus qu'un pion d'Agrippine. Cette prostituée de luxe ne sait pas encore que son fils, Néron, n'obéit qu'à moi. Néron est un empereur typique, il fait partie des gens facilement manipulables, tu joues un peu sur son ego, tu parles de l'avenir, la clef c'est de parler beaucoup, lui en mettre plein dans la tête, poser beaucoup de questions. Une fois fait il ne reste plus qu'à ordonner. Il devient fou, je l'ai rendu fou, qu'il brûle Rome ! Qu'il tue tout le monde ! Que le chaos règne ! Le chaos est une échelle. La majorité qui essaye d'y monter finit par tomber et n'ose plus réessayer. L'atterrissage les tue. Il y en a qui ont l'occasion d'y monter mais ne veulent pas. Ils trouvent de l'espoir dans la religion ou dans les rois ou dans l'amour. Mensonges ! Seulement l'échelle est réelle. Monter l'échelle est le seul choix. Quand Rome sera en ruine moi qui n'aurai plus de maître puisque Britannicus sera mort, vais monter cette échelle. Claude me vois-tu ? C'est grâce à toi que je suis là. Tu as jamais été un politicien, t'arrivais à peine à parler, tu as donné la citoyenneté à beaucoup, les tables claudiennes n'est-ce pas ? Me vois-tu ? Dans quelques heures je vais tuer ton fils, j'espère qu'il souffre, j'espère qu'il s'étouffe jusqu'à la mort alors que moi je serai en train de rigoler. J'espère que quand il sera à son dernier souffle il me regardera et qu'il réalisera qui est son assassin. Claude ? Je vais rembourser avec le sang de ta famille la liberté que tu m'as offerte. Sois content Claude !

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 2 NARCISSE (CLASSE 1)

L'appropriation créative est initiée quand il y a une rencontre avec l'œuvre cependant le texte-source n'est pas encore absorbé, il est repris et suivi de très près, sans considération pour l'écriture racienne. On retrouve une appropriation lexicale discrète mais pas de prélèvement ou de reformulation paraphrastique. Dans cette catégorie, on retrouve de nombreux journaux de personnage d'élèves dans les classes : l'appropriation apparaît comme insatisfaisante. Dans le journal de personnage collaboratif écrit par le « cercle de personnage » Clytemnestre proposé ci-dessous, chaque retour à la ligne correspond à la reformulation synthétique d'une nouvelle scène – on en dénombre ici huit différentes ; l'enchaînement est par ailleurs confus et le dénouement de la tragédie n'a pas été compris :

Quel soulagement ! Aujourd'hui j'ai cru qu'ils allaient réussir à tuer ma fille...

Ce matin, tout avait été planifié, ma fille allait être sacrifiée ce soir. J'ai appris cette horrible nouvelle par Arcas, domestique de mon mari. Il est venu me voir, le visage effondré. Quand mon mari m'avait dit de venir pour le mariage de ma fille, je ne pensais pas que nous allions tomber dans un piège !

J'ai tout d'abord songé à une trahison de la part d'Achille, une fausse demande en mariage afin de faire venir Iphigénie au point de rendez-vous, lieu de sacrifice.

Achille m'a fait me poser beaucoup de questions, était-il coupable du piège tendu contre ma fille ou était-il juste un pion pour attirer ma fille à l'autel ?

Puis tout est devenu suspect, mon mari m'interdisait l'accès à cet autel et me tenait à l'écart de toute discussion concernant notre fille.

Et les nouvelles n'ont fait qu'empirer : j'ai appris avec la plus grosse douleur et déception qu'une mère puisse apprendre que c'est Agamemnon qui est responsable de cette supercherie!!!

Il avait accepté le sacrifice de sa propre fille pour le départ des bateaux à la guerre. Cette idée m'a terrorisée et même en essayant de comprendre je ne comprendrai jamais son choix.

J'ai essayé de le faire changer d'avis de lui faire comprendre que notre fille est plus importante que de simples navires même pour une guerre. Il m'avait carrément refusé le passage à l'autel. Je l'ai haï de toutes mes forces pour son incompréhension envers son côté paternel qu'il a préféré mettre de côté.

J'ai tout de même essayé une nouvelle fois en lui disant que s'il décidait de nous laisser partir ma fille serait prête pour fuir.

Prise par la colère d'une réponse négative, j'ai expliqué les faits de façon ironique à ma fille comme quoi son père s'était proposé pour l'accompagner jusqu'à l'autel, non pour son mariage avec Achille mais bien pour un sacrifice.

Mais contre toute attente Agamemnon avait accepté notre fuite et avait retrouvé la raison préférant sauver notre fille plutôt que le départ de ses bateaux en mer.

Mais le destin en a décidé autrement... Ma fille s'est retrouvée sur l'autel finalement.

Mais les dieux ont été avec nous et ils ont sauvé ma fille l'emmenant probablement loin de moi mais ils l'ont dans tous les cas sauvée...

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 3 CLYTEMNESTRE (CLASSE 4).

Dans cette catégorie, il y a également des différences de fini : certains journaux de personnage, à l'instar de celui rédigé par le « cercle de personnage » Iphigénie proposé ci-dessous, survole la tragédie : non seulement le texte se cristallise sur des moments clefs mais une partie de la fable est ignorée – ici la décision d'Iphigénie de se livrer à la volonté de son père est confuse.

Comment ? ...Comment on a pu en arriver là ? Tout a commencé lorsqu' Arcas m'a annoncé que mon père prévoyait de me sacrifier à l'autel, ce même autel où Achille voulait que l'on échange nos vœux. Il était furieux contre mon père, il était même prêt à aller le dissuader d'une manière ou d'une autre ... Mais son amour pour moi est encore plus fort que la rancœur et la haine qu'il éprouve à l'encontre du roi. Ce roi qui avait pour dessein de m'immoler. Mon propre père, la chair de ma chair, le sang de mon sang... Quand je repense à cela les mots me manquent afin d'exprimer le torrent de sentiments en moi...Comment un père peut-il sacrifier sa fille ? Cette découverte me rappelle que jusqu'à ce jour je n'ai reçu que des marques d'amour venant de lui ! Mais il reste mon paternel, et je serais prête à me faire sacrifier pour lui. J'étais perdue entre accepter la décision de mon père ou m'enfuir avec Achille, celui qui compte m'épouser. Il m'avait d'ailleurs fait la proposition, mais je n'étais pas prête. De plus Eriphile (et sa trahison) est semblable à un coup de poignard logé directement dans mon cœur.

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 4 IPHIGENIE (CLASSE 4).

Ensuite, nous considérons que pour qu'il y ait une appropriation créative éclair, il est nécessaire de combiner les gestes appropriatifs et de témoigner à la fois d'une appropriation fictionnelle par une cristallisation autour de moments clefs et d'une appropriation stylistique volontaire par des emprunts à Racine. Le journal de personnage écrit par le « cercle de personnage » de Titus 2 en classe 3 en est un exemple probant : non seulement on retrouve dans l'écrit des références à plusieurs scènes et les emprunts sont nombreux. Le « hélas » revient à trois reprises, la cascade de questions n'est pas sans évoquée le monologue de l'empereur dans *Bérénice*.

Est-ce que je vais regretter ma décision ? Est-ce que cela vaut la peine que j'abandonne l'amour de ma vie pour ce royaume ? Que se serait-il passé si je n'avais pas quitté Bérénice ? Hélas. La douce Bérénice vient de respecter mon choix. Je ne sais point ce qui m'attriste.

Son absence ou sa douceur dans mon esprit. Tout me heurte et me paraît insupportable. Je l'aime, je nous ai condamnés. Pourquoi les dieux sont-ils si cruels ? Je vois nos moments passés ensemble et futurs prendre le large avec elle et je ne sais si je puis y survivre. Puis-je continuer à vivre sans celle qui insufflait en moi la passion et le désir ? Décidément, non. Elle essuyait mes larmes, je fis couler les siennes. Torrent impétueux qui l'entraînait vers la Palestine. En la voyant quitter mon palais : ai-je pris la bonne décision ? La cour impériale la méprisait. Rome ne voulait pas d'elle à sa tête, une étrangère disent-ils. Aurais-je pu supporter les mauvaises langues romaines pour mon amour ? Ai-je eu le choix de cela ? J'aurais certainement créé une révolte chez mes sujets. Un monarque ne devrait pas douter sur cette question. Mon devoir devait passer avant les sentiments. Hélas. Je me rends doucement compte que ma fierté a pris le dessus. Mon règne a pris le dessus sur ma lâcheté. Ce n'est qu'aujourd'hui que je l'avoue car mon cœur, toujours, souffre. Antiochus, devenant mon messager, le poids lourd me semblait plus léger. Je ne comprends que maintenant le poids lourd de cette action si futile. Et maintenant qui suis-je ? J'ai chassé une partie de moi : suis-je toujours le même ? Je m'étais préparé à cette vie, cette vie sans elle. Mais c'est trop dur à supporter. Est-ce qu'une autre femme capturera mon cœur ? Est-ce qu'une autre femme aura raison de mes sentiments ? Ou est-ce que je vieillirai seul sur ce trône vétuste ? Dans un royaume qui m'aura tout pris. J'abandonnerai mon titre et mon identité s'il le fallait. Hélas, je ne peux plus reculer. Je me suis prononcé et je ne peux revenir sur ma décision. Que vais-je devenir sans elle ? Elle est la raison qui me pousse à me lever. Elle est la raison de tous mes maux. Sans elle, qui suis-je ? Elle a décidé de se donner la mort. J'y avais pensé moi-aussi. Si je mettais fin à mes jours, je ne pourrais plus me souvenir d'elle. J'oublierais alors les traits de son visage que j'ai appris par cœur, la douceur de ses mains qui ont si souvent essuyé mes larmes dans le passé, sa douce voix qui résonne si souvent dans mon esprit sans frémir, ses beaux yeux dans lesquels je me suis si souvent noyé, son sourire qui autrefois illuminait mes journées, ses cheveux qui flottaient bercés par le vent et ses mélodies. Tout cela je ne veux pas l'oublier alors je resterai en vie, juste pour me souvenir.

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 5 TITUS 2 (CLASSE 3).

Enfin, il y a un journal de personnage qui correspond à ce que nous avons identifié comme une « appropriation créative vampirique » : le texte racinien y est absorbé et dans un jeu d'imitation, les élèves se prêtent à l'exercice du pastiche. Il s'agit du texte cité précédemment écrit en alexandrins.

Le tableau ci-dessous se propose comme un bilan de nos précédentes études. A propos de l'appropriation de la fiction, nous avons distingué les catégories suivantes : tragédie survolée, cristallisation autour de moments clefs et juxtaposition. Nous avons ajouté « texte absorbé » : en effet, entre la « tragédie survolée » et le « texte absorbé », il s'agit d'une différence de fini : le texte est absorbé et se retrouve en filigrane uniquement.

| Journal de personnage | | | Catégorisation |
|------------------------------|---------------------------------|---|--|
| Appropriation de la fiction | Appropriation stylistique | | |
| Classe 1 | | | |
| Agrippine | 2/14 (14%) TRAGEDIE SURVOLEE | Seule appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Burrhus | 3/12 (25%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Albine | 4/ 7 (57%) JUXTAPOSITION | Seule appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Narcisse | 2/15 (13%) TRAGEDIE SURVOLEE | Seule appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative délirante |
| Junie | 5/10 (50%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Britannicus | 4/ 8 (50%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Néron | 3/12 (25%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Classe 3 | | | |
| Antiochus 1 | 5/13 (38,5%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Antiochus 2 | 3/13 (23%) TEXTE ABSORBE | Art du pastiche assumé | Appropriation créative vampirique |
| Titus 1 | 5/12 (42%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Titus 2 | 5/12 (42%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Bérénice 1 | 4/12 (33%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Bérénice 2 | 6/12 (50%) CRISTALLISATION | Emprunts à Racine | Appropriation créative éclair |
| Classe 4 | | | |
| Iphigénie | 3/14 (21%) TRAGEDIE SURVOLEE | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Agamemnon | 6/14 (43%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Clytemnestre | 5/15 (33%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Eriphile | 4/13 (31%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Doris | 5/10 (50%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Arcas | 3/4 (75%) JUXTAPOSITION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Ulysse | 2/5 (40%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |
| Achille | 3/10 (30%) CRISTALLISATION | Appropriation lexicale involontaire | Appropriation créative initiée |

FIGURE 78 DIVERSITE APPROPRIATIVE DES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS DES CLASSES 1, 3 ET 4.

Nous pouvons constater que tous les journaux de personnage collaboratifs de la classe 4 sont des appropriations créatives initiées. En classe 3, ils relèvent tous de l'appropriation créative éclair ou vampirique. Et en classe 1, on retrouve l'hétérogénéité qui correspond au profil B : trois appropriations créatives éclair, deux initiées et une délirante.

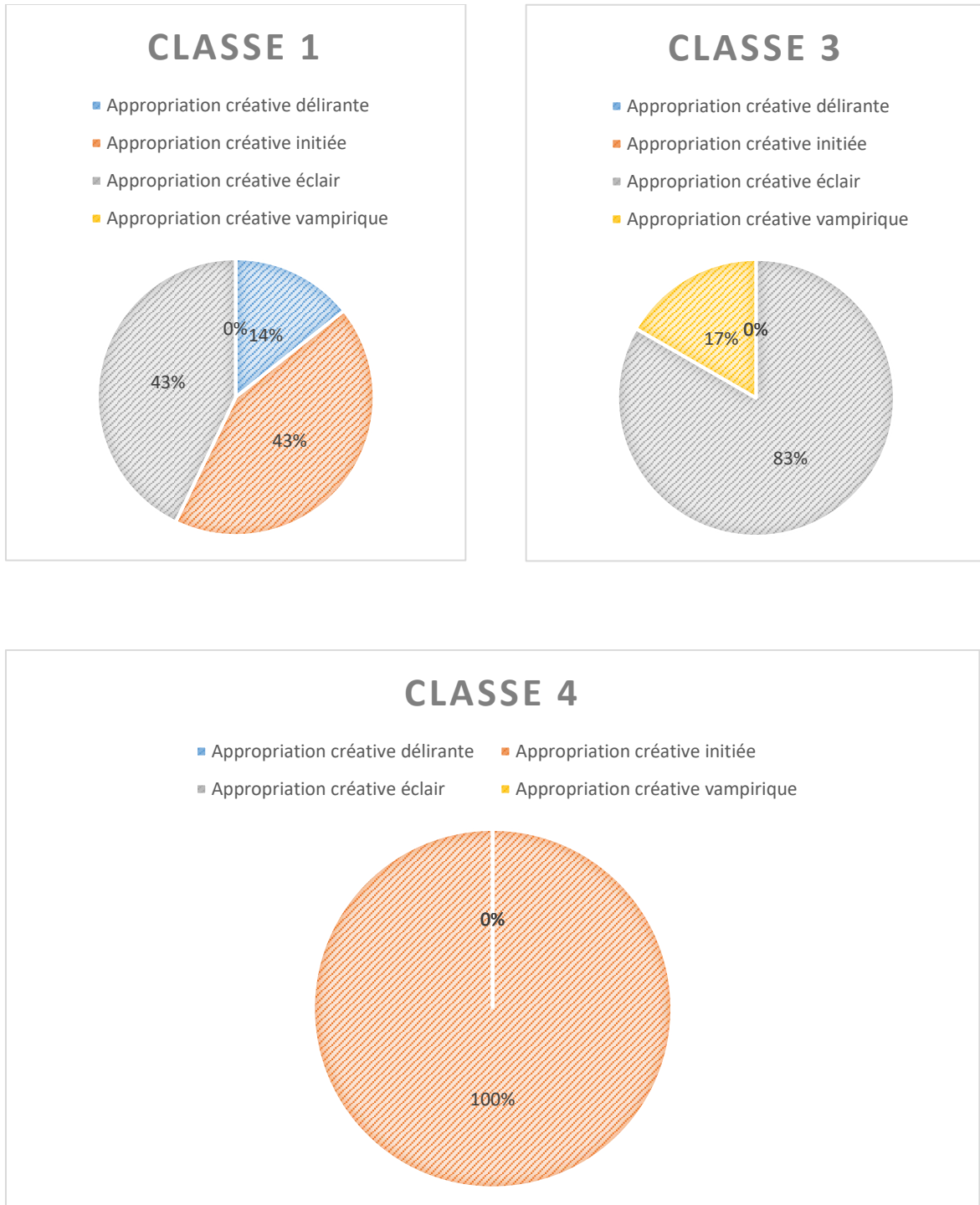


FIGURE 79 COMPARAISON GRAPHIQUE DE LA DIVERSITE APPROPRIATIVE ENTRE LES CLASSES 1, 3 ET 4.

Ces graphiques illustrent bien les différences entre les trois classes dans le processus appropriatif.

2. Des appropriations évolutives : l'« épaissement » des appropriations

Dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Dominique Bucheton¹⁴³⁶ explique que les textes s'épaissent par des réécritures via des écrits qu'elle nomme intermédiaires. Elle précise également l'importance de ces temps de reprise du texte. Selon elle, pour qu'il y ait épaissement du texte, il est nécessaire que les élèves n'aient pas sous les yeux leur premier jet : ainsi, ils ne sont pas prisonniers de leurs mots pour réécrire le texte et, en se souvenant des idées générales, peuvent améliorer leurs écrits¹⁴³⁷.

En nous appuyant sur cette réflexion, nous avons fait l'hypothèse qu'une réécriture des journaux de personnage collaboratifs transmédiateurs permettrait d'accompagner les élèves pour épaissir leur appropriation de la tragédie racinienne étudiée. Cette étape 5 n'a été proposée qu'aux classes dans lesquelles les appropriations au sein des journaux de personnage ne sont pas toutes au stade d'appropriation créative éclair¹⁴³⁸. Aussi, elle n'a pas eu lieu en classe 3. Pendant la réécriture, les élèves n'avaient pas sous leurs yeux leur journal de personnage collaboratif mais avaient le texte de Racine à leur disposition. Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous proposons l'étude des réécritures dans une dynamique longitudinale en nous appuyant sur les mêmes outils que dans le chapitre précédent.

Nous souhaitons tout d'abord nous pencher sur une lecture globale de cette évolution que nous avons synthétisée dans le tableau suivant, en comptabilisant les différents gestes appropriatifs du prélèvement et de la reformulation. Nous avons distingué les différents degrés d'appropriation : les appropriations initiées sont en gras, l'appropriation délirante est soulignée et les appropriations éclair sont en italique. On peut constater qu'il n'y a pas d'augmentation systématique du nombre de gestes appropriatifs entre les deux écrits appropriatifs créatifs. Cela ne concerne que neuf « cercles de personnages » (six en classe 1 et trois en classe 4). On observe même une diminution des gestes appropriatifs pour deux « cercles de personnage » (Clytemnestre et Ulysse) et cinq ont le même nombre de gestes appropriatifs. Cela ne semble pas lié au type d'appropriation identifiée lors de l'étape 3.

¹⁴³⁶ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 2014.

¹⁴³⁷ *Ibid.*

¹⁴³⁸ L'enseignant a pris la décision de ne pas faire l'étape 5 ayant l'impression que l'appropriation de l'œuvre par les élèves de la classe était suffisante. Ce constat empirique a été confirmé, ensuite, par les analyses.

| | Gestes appropriatifs dans les journaux de personnages collaboratifs | Gestes appropriatifs dans les profils Facebook/ Fakebook | Bilan |
|---------------------|---|--|-------|
| Classe 1 | | | |
| Agrippine | 2 | 5 | < |
| <i>Burrhus</i> | 6 | 18 | < |
| Albine | 4 | 16 | < |
| <u>Narcisse</u> | <u>1</u> | <u>4</u> | < |
| <i>Junie</i> | 6 | 13 | < |
| Britannicus | 3 | 7 | < |
| <i>Néron</i> | 9 | 9 | = |
| Classe 4 | | | |
| Iphigénie | 3 | 3 | = |
| Agamemnon | 6 | 7 | < |
| Clytemnestre | 5 | 2 | > |
| Eriphile | 4 | 4 | = |
| Doris | 2 | 3 | < |
| Arcas | 3 | 3 | = |
| Ulysse | 3 | 2 | > |
| Achille | 2 | 2 | = |

FIGURE 80 COMPARAISON DES GESTES APPROPRIATIFS ENTRE LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS ET LES PROFILS DANS UNE APPROCHE LONGITUDINALE.

Nous avons alors mené une analyse qualitative des gestes appropriatifs des profils Facebook ou Fakebook dans les deux classes pour voir s'il y a eu un épaissement des appropriations. Pour ce faire, nous avons alors analysé les productions des élèves selon le type d'appropriation à l'œuvre dans les journaux de personnage collaboratifs : les appropriations initiées, l'appropriation délirante et les appropriations éclair.

2.1. Evolution des appropriations initiées

Nous avons défini l'appropriation créative initiée comme une rencontre avec l'œuvre non encore aboutie. Les gestes appropriatifs sont rares : on n'a ni prélèvement ni reformulation paraphrastique car le texte demeure à l'écart, avec des élèves plutôt centrés sur la fiction. Dans cette catégorie, nous avons les journaux de personnage de trois « cercles de personnage » de la classe 1 (Agrippine, Albine et Britannicus) et tous les journaux de personnage de classe 4.

Le tableau ci-dessous présente l'évolution des gestes appropriatifs à l'œuvre dans les classes 1 et 4 entre le journal de personnage collaboratif et le profil collaboratif.

| Journal de personnage collaboratif | | | | Profil | | |
|------------------------------------|-------------|---------------|-----------------------------------|--|------------------------|--|
| | Prélèvement | Reformulation | | Prélèvement | Reformulation | |
| | | Para. | Synt. | | Para. | Synt. |
| Classe 1 | | | | | | |
| Agrippine < | 0 | 0 | 2 (I,1, I,2) | 2 (v. 833, v.1114) | 1 (v.1208-1209) | 2 (IV,1, IV, 2) |
| Albine < | 0 | 0 | 4 (I,1, I,2, I,3, V, 2) | 10 (v.3-4, v. 139-140, v.291-292, v.814, v.875, v.895-896) ¹⁴³⁹ | 0 | 6 (I,2, I,3, III,3, III,4, III,5, V,8) |
| Britannicus < | 0 | 0 | 3 (I,3, III,5, III,8, V,1 + IV) | 4 (v.295-296, v.305-306, v.707-708, v.1481-1482) | 0 | 3 (I,3, II,7, V,1) |
| Classe 4 | | | | | | |
| Iphigénie = | 0 | 0 | 3 (III,5, III,7, V,2) | 0 | 0 | 3 (II,5, III,5, V,5) |
| Agamemnon < | 0 | 0 | 6 (I,1, II,2, IV,3, IV,6, IV,10) | 0 | 2 (v.63 à 68 et v.578) | 5 (I,1, II,2, IV,4, V,3, V,5) |
| Clytemnestre > | 0 | 0 | 5 (II,4, III,5, IV,3, IV,4, V, 6) | 0 | 0 | 2 (III,5, V,5) |
| Eriphile = | 0 | 0 | 4 (II,3, II,4, II,7, IV,9) | 0 | 1 (v.498 à 502) | 3 (II,1, II,3, III,5, V,5) |
| Doris < | 0 | 0 | 2 (II,1, II,4) | 0 | 0 | 3 (II,1, III,5, V,5) |
| Arcas = | 0 | 0 | 3 (I,1, III,5, V,6) | 0 | 1 (v.1) | 2 (I,1 / III,5) |
| Ulysse = | 0 | 0 | 2 (I,2, V,6) | 0 | 1 (v.30) | 1 (V,6) |
| Achille > | 0 | 0 | 3 (III,5, III,6, III,7) | 0 | 0 | 2 (V,6) |

FIGURE 81 ETUDE DE L'EVOLUTION APPROPRIATIVE DES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS RELEVANT D'UNE APPROPRIATION CREATICE INITIEE.

Le texte est plus présent dans la grande majorité des profils : en effet, le prélèvement et la reformulation paraphrastique apparaissent dans sept profils sur les onze ici étudiés, et ce même en classe 4. La précision des vers prélevés souligne un retour au texte et une consultation de l'ouvrage de la part des « cercles de personnage » concernés (Agrippine, Albine, Britannicus, Agamemnon, Eriphile, Ulysse et Arcas). Seuls ceux des personnages Iphigénie, Clytemnestre, Doris et Achille demeurent distants du texte en classe 4.

¹⁴³⁹ Ces vers n'ont pas été recopiés mais leurs numéros ont été indiqués par les élèves de ce « cercle de personnage » dans leurs *posts*.

La reformulation synthétique a augmenté pour deux « cercles de personnage » (Albine et Doris) ; elle est restée stable pour quatre « cercles de personnage » (Albine, Agrippine, Iphigénie et Ulysse) et a, au contraire, diminué pour cinq « cercles de personnage » (Agamemnon, Clytemnestre, Eriphile, Arcas et Achille). Puisque l'écriture transmédiate d'un journal de personnage consiste en une écriture fragmentée en *posts*, il ne nous semble donc pas probant d'analyser l'augmentation de la reformulation synthétique comme une juxtaposition, appropriation moins poussée que la cristallisation du fait de ce changement de genre narratif, comme nous l'avons fait pour l'analyse des journaux de personnage issus de l'étape 3. L'augmentation peut alors signifier une connaissance plus précise de l'œuvre : de nouvelles scènes ont été prises en compte et développées. Cela se voit particulièrement dans le profil d'Albine en classe 1. Notre hypothèse est que les élèves ont progressé entre les étapes 3 et 5 dans leur compréhension de la pièce : il est plus facile en effet de s'approprier quelque chose que l'on a compris. Cela suppose que la séance collective (étape 4) a aidé le « cercle de personnage » Albine à saisir, par les échanges avec les autres « cercles de personnage » les scènes précédentes.

La reformulation synthétique a également évolué entre les deux étapes (étape 3 et étape 5) : des scènes mentionnées dans le journal de personnage collaboratif ont été supprimées, d'autres ont été ajoutées et quelques-unes ont été maintenues. Cela est référencé dans le tableau ci-dessous :

| | Scènes supprimées entre le journal de personnage et le profil | Scènes ajoutées dans le pro- fil | Scènes maintenues |
|-----------------|--|-------------------------------------|-------------------|
| CLASSE 1 | | | |
| Agrippine | 2 (I,1, I,2) | 2 (IV,1, IV, 2) | 0 |
| Albine | 2 (I,1, V,2) | 4 (III,3, III,4, III,5, V,8) | 2 (I,2, I,3) |
| Britannicus | 4 (III,5, III,8, V,1 + IV) | 1 (II,7) | 2 (I,3, V,1) |
| CLASSE 4 | | | |
| Iphigénie | 2 (III,7, V,2) | 2 (II,5, V,5) | 1 (III,5) |
| Agamemnon | 3 (IV,3, IV,6, IV,10) | 3 (IV,4, V,3, V,5) | 2 (I,1, II,2) |
| Clytemnestre | 3 (IV,3, IV,4, V, 6) | 1 (V,5) | 1 (III,5) |
| Eriphile | 3 (II,4, II,7, IV,9) | 3 (II,1, III,5, V,5) | 1 (II,3) |
| Doris | 1 (II,4) | 2 (III,5, V,5) | 1 (II,1) |
| Arcas | 1 (V,6) | 0 | 2 (I,1, III,5) |
| Ulysse | 1 (I,2) | 1 (V,6) | 0 |
| Achille | 3 (III,5, III,6, III, 7) | 1 (V,6) | 0 |

FIGURE 82 ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DE LA REFORMULATION SYNTHÉTIQUE.

Seul un « cercle de personnage » n'a pas ajouté de nouvelles scènes dans leur profil : il s'agit du « cercle de personnage » Arcas. Les dix autres « cercles de personnage » semblent s'être nourris des échanges au cours de la séance 4 puisqu'ils ont élargi leurs regards sur la pièce. D'ailleurs, quelques groupes mentionnent des scènes qu'ils n'ont pas lues directement – ces scènes ont été mises en italique dans

le tableau. Elles nous semblent être une preuve d'une « appropriation par ricochets », née de la complémentarité entre non-lecture et lecture développée au cours de l'étape 4 du dispositif.

Nous avons deux pistes d'explication pour comprendre cette suppression de scènes mentionnées –et cela pour tous les « cercles de personnage ». La première est qu'une sélection a eu lieu par rapport à la première lecture, ce qui serait le signe d'un passage d'une juxtaposition à une cristallisation. La seconde reposerait sur un effet de mémoire : les élèves ont oublié des scènes qu'ils avaient reprises dans leur journal de personnage. En effet, Bénédicte Shawky-Milcent note dans son ouvrage¹⁴⁴⁰ que l'appropriation est liée à la mémoire. Ici, l'écrit appropriatif accompagne la lecture cependant l'évolution des écrits peut montrer une évolution de la mémoire : l'oubli de scènes et l'apparition de nouvelles pourraient être le signe de son mouvement associé à l'appropriation.

Trois « cercles de personnage » ont complètement modifié les scènes évoquées dans les deux écrits : celui d'Agrippine, celui d'Ulysse et celui d'Achille. Les journaux de personnage témoignent d'une appropriation initiée cependant celle-ci est approximative. En effet, le journal de personnage collaboratif d'Ulysse met en place une reformulation synthétique mais elle demeure maladroite puisque leur texte montre des contre-sens. Par exemple, Ulysse ne débat pas avec Achille du sacrifice d'Iphigénie contrairement à ce qui est écrit dans le texte collaboratif :

Tout s'est arrangé Iphigénie est en vie et le sacrifice a eu lieu mais avec un autre sacrifice je suis soulagé d'apporter ce message à Clytemnestre, je dois admettre qu'au début je voulais qu'Iphigénie soit sacrifiée pour que le vent soit en notre faveur et pouvoir partir combattre et gagner [la guerre] à Troie. Cependant cela n'a pas été de tout repos car nous devons nous décider du sort d'Iphigénie, j'ai débattu avec Achille et Agamemnon pour les convaincre de laisser Iphigénie se sacrifier. C'était difficile car tous deux ne voulaient pas la sacrifier, ils voulaient la protéger. Même si je comprends que c'est sa fille et que moi aussi je n'aurais pas voulu sacrifier ma fille. Je suis un homme qui est plutôt de grande taille qui est de corpulence maigre mais bien taillé pile poil ce qu'il fallait pour pouvoir partir à la guerre c'est donc pour ça que je voulais qu'Iphigénie se sacrifie pour pouvoir combattre et gagner cette bataille.

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 6 ULYSSE (CLASSE 4).

De plus, la fin du texte –la description physique d'Ulysse – est inventée, comme si les élèves cherchaient à allonger leur texte pour « faire des lignes ». Le journal de personnage d'Achille se termine, quant à lui, sur ces mots :

Bon, il faut que je me calme, je commence à devenir fou. Je vais boire du vin ma gorge commence à être sèche. Après, je pense prendre un bain puis me coucher mais à partir de demain je ne fais confiance à Agamemnon.

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 7 ACHILLE (CLASSE 4) (EXTRAIT)

¹⁴⁴⁰ Shawky-Milcent, Bénédicte, *op. cit.*, 2016.

Cette appropriation initiée est d'autant plus vacillante puisque ces trois « cercles de personnage » lors de l'étape 4 ignorent une grande partie du texte. Le changement complet de la reformulation synthétique invite à penser que les élèves étaient dans une écriture appropriative dénouée de sens lors de l'étape 3 et se sont approprié la fiction lors de la séance collective. Cela les a aidés à réécrire le journal de personnage lors de l'étape 5. Même si ces rares « cercles de personnage » semblent être demeurés dans une appropriation initiée, on peut tout de même envisager une progression en supposant que, comme elle témoigne d'un souvenir persistant, elle est mieux ancrée pour les élèves.

Ainsi, les profils semblent témoigner d'un approfondissement de l'appropriation qui est mise en mouvement, reprise, reconfigurée, développée. S'opèrent des choix mais aussi des oublis qui semblent montrer l'ancrage progressif de la fable dans la mémoire des élèves. Tous les écrits témoignent d'une progression, même si on a pu remarquer que pour certains le texte demeure encore très à l'écart.

2.2. Evolution de l'appropriation délirante

Le cas est unique dans les trois classes étudiées : un journal de personnage collaboratif témoigne d'une appropriation délirante. Il s'agit de l'écrit produit par le « cercle de personnage » Narcisse en classe 1.

| | Journal de personnage | | | Profil | | |
|----------|-----------------------|---------------|----------|---------------|---------------|--------------------|
| | Prél. | Reformulation | | Prélèvement | Reformulation | |
| | | Para. | Synt. | | Para. | Synt. |
| Narcisse | 0 | 0 | 1 (IV,4) | 3 (v.757-760) | 0 | 3 (I,3, I,4, II,2) |

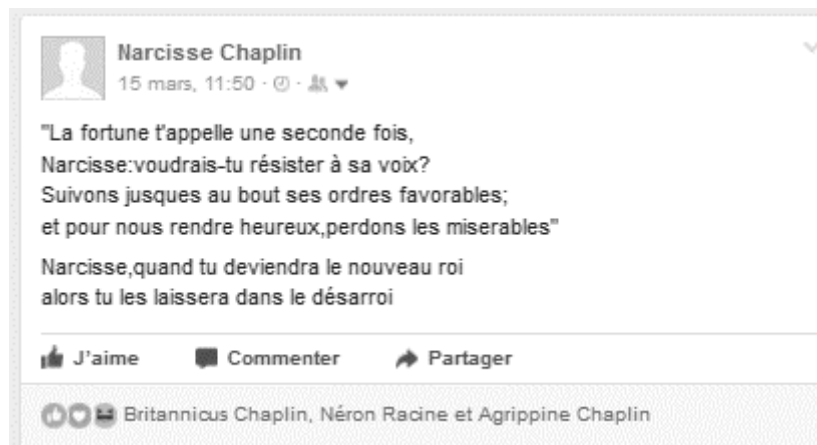
FIGURE 83 OBSERVATION DE L'EVOLUTION DES GESTES APPROPRIATIFS POUR LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS RELEVANT DE L'APPROPRIATION DELIRANTE.

Lors de l'étape 5, le « délire interprétatif »¹⁴⁴¹ présente toujours un Narcisse assoiffé de pouvoir et manipulant Néron ; cependant cette recreation s'appuie davantage sur le texte : sur le profil, on trouve trois vers prélevés et un changement complet des scènes évoquées. Pour défendre leur idée narrative, les élèves développent un court pastiche dans un *post*, reprenant le principe du « texte caméléon » selon l'expression de François Le Goff¹⁴⁴². En effet, ils écrivent des vers à la manière de Racine à la suite du petit monologue de Narcisse, à la fin du deuxième acte (un alexandrin et un vers de onze syllabes). Cet effort poétique souligne une appropriation stylistique : on a ici un principe de l'« appropriation créative vampirique », même s'il est associé à un « délire interprétatif »¹⁴⁴³.

¹⁴⁴¹ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 1998 (2008), p.139.

¹⁴⁴² Le Goff, François, *op. cit.* 2018, p.102.

¹⁴⁴³ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 1998 (2008), p.139.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 20 POST DU PROFIL DE NARCISSE (CLASSE 1).

La réécriture subjective demeure avec un Narcisse surprenant et reconstruit, à manière d'un *ready-made* cependant la réécriture lors de l'étape 5 a permis aux élèves de s'appuyer davantage sur le texte-source dans une démarche double d'appropriation fictionnelle stylistique. L'apparition du pastiche souligne une considération accrue pour le texte de Racine, qui était ignoré lors de l'étape 3.

2.3. Approfondissement des appropriations éclair

Trois journaux de personnage de la classe 1 relèvent d'une appropriation créative éclair, montrant ainsi une appropriation fictionnelle et un souci d'appropriation stylistique par des emprunts faits à Racine. Cette appropriation a été jugée satisfaisante en classe 3 pour laquelle la réécriture (étape 5) n'a pas eu lieu.

| | Journal de personnage | | | Profil | | |
|---------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|--|
| | Prélèvement | Reformulation | | Prélèvement | Reformulation | |
| | | Para. | Synt. | | Para. | Synt. |
| Junie | 0 | 1 (v.1069) | 5 (II,3, II,6, III,7, III,8, V,1) | 8 (v.572, v.669, v.688-690, v.692, v.735, v.744, v.988, v.1054) | 0 | 5 (II,3, II,6, III, 7, III,8 V,1) |
| Burrhus | 1 (v.822) | 2 (v.361-363) | 3 (I,1, II,1, IV,3) | 4 (v.1657, v.1695, v.1696, v.1768) | 3 (v. 1619 à 1647, v.1657-1658, V.1768) | 11 (I,2, III1, III,2, III, 9, IV1, IV, 3, V,7, V, 8) |
| Néron | 2 (v.383-384, v.756) | 4 (v.1137, V.1139, v.1194, v.1211) | 3 (IV,2, IV,3, IV,4) | 3 (v.778, v.756, v.745-746) | 3 (v.383-384, v.690, v.1314) | 3 (II,3, IV,2, IV,4) |

FIGURE 84 OBSERVATION DE L'ÉVOLUTION DES GESTES APPROPRIATIFS POUR LES JOURNAUX DE PERSONNAGE COLLABORATIFS RELEVANT DE L'APPROPRIATION ÉCLAIR.

Pour ces « cercles de personnage », on note également une progression. Tout d'abord l'appropriation stylistique est renforcée par une augmentation du nombre des prélèvements et des reformulations

paraphrastiques. On trouve cependant des différences de fini entre les trois « cercles de personnage ». Les « cercle de personnage » Junie et Burrhus citent de nombreux vers de la tragédie, pour venir illustrer le *post*, entre guillemets et référencés comme une justification de leur écriture. Le texte de Racine est isolé de celui des élèves ; les deux sont placés en parallèle.

Junie Chaplin, surprise.
15 mars, 11:10 · 🌐 · 👤 · ▼

Je suis surprise que Néron m'apporte soudainement de l'importance. Il vient de me faire moult d'éloges de la richesse et du pouvoir qu'il pourrait m'offrir. Il veut me convaincre de devenir sa femme. Sa déclaration m'a complètement bouleversée. Il menace la vie de Britannicus si je refuse de l'épouser... mais je ne veux pas le perdre!

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin

👤 Junie Chaplin Acte II - Scène 3 (vers 572) : " (Junie) Et quel est donc, Seigneur, cet époux ? (Néron) Moi, Madame "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:40

👤 Junie Chaplin Acte II - Scène 3 (vers 669) : " (Néron) Si ses jours vous sont chers, éloignez-le de vous "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:42 · Modifié

👤 Britannicus Chaplin Moi non plus ❤️

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:54

👤 Votre commentaire... 🗨️ 📷 📺 🗨️

PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 21 *POST* DU PROFIL DE JUNIE (CLASSE 1).

Burrhus Racine
15 mars, 20:10 · 🌐 · 👤 · ▼

Acte V, scène 7
Il était tant! Agrippine a enfin reconnu qu'elle s'était trompée sur moi et que je n'étais pas une personne dangereuse. Elle s'est fait "manipuler" par Narcisse sans essayer de connaître ma situation.
"A ciel! de mes soupçons quelle était l'injustice!"
"Je condamnais Burrhus pour écouter Narcisse"

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Agrippine Chaplin Je l'avoue!

J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:47 · Modifié

👤 Votre commentaire... 🗨️ 📷 📺 🗨️

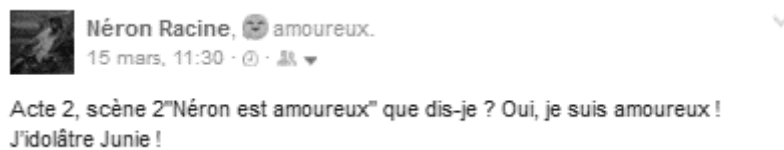
PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 22 *POST* DU PROFIL DE BURRHUS (CLASSE 1).

Au contraire, le « cercle de personnage » Néron glisse vers un travail de pastiche : le texte de Racine n'est pas cité entre guillemets, il est absorbé dans l'écriture des élèves. Seule la connaissance de *Britannicus* permet au lecteur d'identifier ici le vers 1314.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 23 POST DU PROFIL DE NERON (CLASSE 1).

Plusieurs vers sont réécrits. Ainsi les vers 383-384 « Depuis un moment, mais pour toute ma vie, / J’aime, que dis-je, aimer ? j’idolâtre Junie » se transforment en :



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 24 POST DU PROFIL DE NERON (CLASSE 1).

Si les élèves s’infiltrent ainsi dans la langue de Racine, on trouve également la réciproque dans deux tentatives de pastiche avec deux essais d’alexandrins – un vers est de onze syllabes et un autre de treize.



PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 25 POST DU PROFIL DE NERON (CLASSE 1).

L’inversion syntaxique poétique « de leur amour rien n’advientra » et le lexique laissent à supposer la volonté de tromper le lecteur dans un pastiche assumé, ou du moins témoigne d’une appropriation stylistique.

Ensuite, pour ces trois « cercles de personnage », on remarque que si la reformulation synthétique est stable pour deux d’entre eux, elle augmente fortement pour celui de Burrhus.

| | Scènes supprimées entre le journal de personnage et le profil | Scènes ajoutées dans le profil | Scènes maintenues |
|---------|---|--|-----------------------------------|
| Junie | 0 | 0 | 5 (II,3, II,6, III,7, III,8, V,1) |
| Burrhus | 2 (I,1, II,1) | 7 (I,2, III1, III,2, III, 9, IV1, V,7, V, 8) | 1 (IV,3) |
| Néron | 1 (IV,3) | 1 (II,3) | 2 (IV,2, IV,4) |

FIGURE 85 ANALYSE DE L'EVOLUTION DE LA REFORMULATION SYNTHETIQUE.

Le « cercle de personnage » Junie ne modifie rien de son appropriation fictionnelle tandis que les deux autres « cercles de personnage » développent leur lecture en se référant à d'autres personnages. On peut supposer là aussi une influence de l'étape 4 et que la mémoire a joué un rôle en reconfigurant le souvenir de l'œuvre.

Pour ces trois « cercles de personnage », un épaissement de l'appropriation a lieu et cela se voit principalement quant à l'appropriation stylistique. Le changement est majeur pour le « cercle de personnage » Néron qui témoigne ici d'une ouverture vers une appropriation créative vampirique avec un travail du pastiche.

*

* *

Cette étude longitudinale des productions collaboratives des élèves aux étapes 3 et 5 donnent à voir des appropriations en mouvement. Il y a eu « épaissement » de l'appropriation pour tous les « cercles de personnage » mais sur des points et à des degrés divers.

Trois profils soulignent toujours une appropriation créative initiée : cependant on a pu voir une évolution forte entre les deux productions, montrant une reconfiguration qui s'appuie à présent sur la mémoire. On peut alors supposer que l'appropriation est plus forte et sera mieux ancrée pour ces élèves. La réécriture a permis une grande progression du côté de l'appropriation stylistique. En effet, la grande majorité des « cercles de personnage », qui avaient proposé un journal de personnage collaboratif relevant d'une appropriation créative initiée, développe des appropriations éclair lors de l'étape 5 : on trouve en effet des emprunts à Racine, soulignant une appropriation stylistique amorcée. Même pour les groupes qui soulignaient déjà un effort d'emprunts à Racine, cela a été accru. Enfin deux « cercles de personnage » développent une « appropriation créative vampirique » avec des essais de pastiche. Nous pouvons donc constater que l'appropriation peut être améliorée par un travail de réécriture.

Conclusion

Nous souhaitons vérifier que le dispositif aide les élèves, dans une écriture collaborative, à développer une appropriation de la tragédie de Racine lue. Notre étude a démontré que l'écriture d'un journal de personnage collaboratif permet de déployer des gestes appropriatifs et de combiner appropriation fictionnelle et appropriation stylistique.

- L'écriture du journal de personnage est suffisante pour mettre en place une appropriation de l'œuvre avec une classe de bon niveau (profil A) ; avec des classes plus hétérogènes ou avec de nombreux élèves en difficulté (profils B et C), un travail d'épaissement du texte est nécessaire pour ancrer l'œuvre dans la mémoire de l'élève et approfondir les différents gestes

appropriatifs. L'étude longitudinale des étapes 3 et 5 a permis de faire apparaître une appropriation en mouvement.

- Dans notre premier chapitre, nous avons noté que les consignes données aux classes 1 et 4 pour l'écriture d'un profil Facebook ou Fakebook n'étaient pas les mêmes : la classe 1 a écrit les profils des personnages en conservant le contexte historique de la tragédie tandis que la classe 4 a transposé la fable dans notre monde contemporain. Nous avons alors vu que ce changement de consigne avait une incidence : la première rapproche les élèves de la tragédie, la seconde les rapproche de la fable. Notre présente analyse permet de montrer que ce changement de consigne n'a pas d'incidence pour travailler l'appropriation de l'œuvre : même si ce ne sont que les « cercles de personnage » de la classe 4 qui sont demeurés en dehors de toute appropriation stylistique, cela ne nous semble pas suffisant pour conclure à un impact de la consigne. En effet, les élèves de la classe 4 sont plus faibles que ceux de la classe 1. Il faudrait prolonger notre étude.
- L'étape 4, la séance collective, paraît avoir un rôle certain sur le mouvement de l'appropriation à l'œuvre entre les écrits des étapes 3 et 5. On le voit explicitement à travers la reformulation paraphrastique de certaines scènes que les élèves n'ont pas lues mais qu'ils se sont approprié par une « appropriation par ricochets » née de la complémentarité entre lecteurs et non-lecteurs. On peut également supposer que les échanges oraux intersubjectifs ont laissé une trace dans la mémoire des pairs, mémoire qui est sollicitée dans les écrits appropriatifs.

III. L'appropriation personnelle : la dialectique du singulier et du pluriel

Marion Sauvaire¹⁴⁴⁴ souligne l'importance du groupe et des échanges intersubjectifs pour provoquer un retour non seulement sur soi comme lecteur mais aussi sur le texte. En effet, la chercheure démontre que « le retour au texte et le détour par les autres lecteurs se révèlent les conditions essentielles de la prise de conscience progressive et réflexive de soi-même en tant que lecteur »¹⁴⁴⁵. Elle observe dans ses recherches une progression que nous avons schématisée ainsi SINGULIER – COLLECTIF – SINGULIER ; notre dispositif répète à deux reprises cette progression. En effet, il y a un premier mouvement initié par les temps d'échanges entre pairs au sein des « cercles de personnage » (étape 2) : les élèves partagent leurs lectures singulières en les confrontant les unes aux autres et gardent ensuite une trace écrite des échanges intersubjectifs. Le second mouvement est lié aux temps d'écriture : les élèves écrivent, tout d'abord, un journal de personnage individuel et en écrivent ensuite un autre collaboratif. Dans le cadre de notre dispositif expérimental, il leur a été demandé de réécrire de

¹⁴⁴⁴ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁴⁵ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2015.

manière individuelle un dernier journal de personnage afin de compléter la dialectique du singulier et du pluriel et d'observer l'influence de l'écriture collaborative sur chacun. Nous formulons l'hypothèse que la répétition de ces mouvements pendulaires peut aider l'élève en difficulté à garder une trace des discours de ses pairs et lui permet d'approfondir sa lecture.

Nous nous proposons l'étude longitudinale de ces interactions entre l'individu et le groupe, que nous avons récapitulées dans le tableau ci-dessous. Nous avons alors distingué, d'un côté, le collectif des pairs des « cercles de personnage » et, d'un autre côté, celui de la classe qui inclut l'enseignant. Nous disposons de trois écrits individuels – au début du dispositif (étape 1) et à la fin (étape 7) qui nous permettent de mesurer l'évolution individuelle pour les élèves – et d'un brouillon individuel préparant l'étape 3, le cas échéant¹⁴⁴⁶. Cet écrit individuel, lors de l'étape 3, devrait, de manière logique, porter les traces de l'étape 2 et permettrait de mesurer l'influence des échanges intersubjectifs sur le singulier. L'écrit de l'étape 7 porterait en lui non seulement les traces des échanges du « cercle de personnage », mais aussi ceux des échanges collectifs avec l'enseignant : il s'agit de voir si le retour de la figure enseignante ne vient pas biaiser l'appropriation individuelle.

| SINGULIER | COLLECTIF entre pairs (« cercles de personnage ») | COLLECTIF avec l'enseignant |
|--|--|-------------------------------|
| ETAPE 1 : Ecriture appropriative individuelle | | |
| | ETAPE 2 : Echanges intersubjectifs au sein du « cercle de personnage » | |
| (pré-étape 3 : brouillon individuel du journal collaboratif) | ETAPE 3 : Ecriture d'un journal collaboratif | |
| | | ETAPE 4 : Echanges collectifs |
| | ETAPE 5 : Rédaction d'un profil | |
| | | ETAPE 6 : Etude de l'œuvre |
| ETAPE 7 : Ecriture appropriative individuelle | | |

FIGURE 86 MOUVEMENTS PENDULAIRES ENTRE SINGULIER ET COLLECTIF AU COURS DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL.

Pour répondre à notre question, nous avons choisi d'étudier précisément le cas du « cercle de personnage » associé à Néron en classe 1. Ce « cercle de personnage » est composé de quatre élèves : Marie, Lucie, Kevin et Alex. Les deux filles sont toutes deux des lectrices d'un niveau moyen, Alex a de très

¹⁴⁴⁶ Certains groupes ont décidé, lors de l'étape 3, de commencer par écrire séparément des textes puis de les rassembler. D'autres groupes ont décidé de se lancer tout de suite dans une écriture collaborative. Cette différence a été perçue lors de l'observation de la genèse du texte (historique de Framapad).

grandes difficultés scolaires – il n’a pas lu toutes les scènes à lire lors de l’étape 1 – et Kevin est un élève en décrochage scolaire. Ces quatre élèves ne sont pas amis mais travaillent néanmoins ensemble dans une ambiance à la fois détendue et sérieuse. Nous avons choisi ce « cercle de personnage » car il présente une hétérogénéité importante dans une classe de profil B et a connu une grande évolution au sein de l’appropriation collective. En effet, nous avons pu voir que ce « journal de personnage », qui manifeste une appropriation créative éclair lors de l’étape 3, s’est enrichi et témoigne lors de l’étape 5 d’une appropriation créative vampirique. De plus, ce groupe fonctionne de la même manière que celui de Clytemnestre, d’une manière coopérative, lors de l’étape 2. L’évolution paraît donc particulièrement importante.

Nous avons étudié donc, dans un premier temps, en quoi le groupe s’est enrichi des singuliers puis nous nous sommes demandé si la réciproque fonctionne : le singulier s’enrichit-il des échanges entre pairs ? Pour répondre à cette question, nous avons pris comme exemple le cas de Lucie au sein de ce « cercle de personnage ».

1. Un collectif enrichi des singuliers

Afin d’étudier l’enrichissement du collectif par les singuliers, nous nous proposons l’étude longitudinale des échanges intersubjectifs (étape 2) et les deux étapes d’écriture collaborative (étapes 3 et 5). En nous appuyant sur les outils d’analyse proposés par Marion Sauvaire¹⁴⁴⁷, nous avons identifié au sein du « cercle de personnage » les différentes hypothèses interprétatives du groupe. Nous souhaitons alors observer leurs parcours.

1.1. Les échanges entre pairs au sein du « cercle de personnage »

Les échanges intersubjectifs lors de l’étape 2 au sein de ce « cercle de personnage » se font essentiellement à trois : Kevin est en dehors du groupe et a du mal à s’accrocher à l’« expérience du récit »¹⁴⁴⁸, non-lecteur « thug » au sein de son « cercle », à l’image de Mehdi (classe 4) et Marianne (classe 2). Lors de ces échanges, le groupe s’est accordé sur neuf hypothèses de lecture que nous avons synthétisées ci-dessous :

- H1 : Néron est jaloux de Britannicus :
- H2 : Néron se sent supérieur tout du long de la pièce.
- H3 : Néron est amoureux de Junie mais il la menace en même temps.
- H4 : Néron est impatient.
- H5 : Néron hésite à tuer son frère sauf après l’intervention de Narcisse :
- H6 : Néron est un traître : il fait croire à sa mère qu’il l’écoute alors que non.
- H7 : Néron est gêné d’avoir tué son frère : il nie l’assassinat devant sa mère.
- H8 : Néron est énervé tout au long de la pièce : envers Pallas, envers Britannicus, envers sa mère.

¹⁴⁴⁷ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁴⁸ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

H9 : Néron devient un assassin.

FIGURE 87 HYPOTHESES RETENUES PAR LE « CERCLE DE PERSONNAGE » NERON AU COURS DE L'ETAPE 2.

Ces neuf hypothèses explicitent l'œuvre, relevant parfois plutôt de points de compréhension associés aux compétences logique et la linguistique – l'hypothèse 1 semble même être une traduction du texte. Ces hypothèses ne font pas l'objet de débats autour de « problèmes interprétatifs » : elles sont construites dans une démarche coopérative par l'apport du savoir de chacun et de sa compétence face au problème rencontré par un pair. Les hypothèses sont systématiquement, dans ce « cercle de personnage », validées par un retour au texte et le prélèvement de vers.

1.2. L'appropriation des échanges entre pairs par chacun

Au sein de ce « cercle de personnage », les élèves ont décidé d'initier l'étape 3 par un temps d'écriture individuel : chacun réécrit pendant quelques minutes un journal de personnage, éclairé par les échanges. Nous avons comparé ces brefs écrits des quatre membres du « cercle de personnage » aux neuf hypothèses relevées lors des échanges, en nous appuyant sur les différents modes d'opération proposés par Marion Sauvaire : la sélection, l'ajout, la suppression et l'oubli.

| | Marie | Lucie | Alex | Kevin |
|----|-------|-------|------|-------|
| H1 | X | X | X | X |
| H2 | | X | | X |
| H3 | X | | X | |
| H4 | | | | |
| H5 | | X | | |
| H6 | | | | |
| H7 | | | | |
| H8 | | X | X | X |
| H9 | | | | X |

FIGURE 88 EVOLUTION DES HYPOTHESES AU SEIN DES PETITS ECRITS INDIVIDUELS DE L'ETAPE 3 (« CERCLE DE PERSONNAGE » NERON, CLASSE 1).

Elles ont eu des parcours différents. Ainsi, les hypothèses 4 (Néron est impatient) et 6 (Néron est un traître) ont été supprimées des quatre textes : l'impatience et la trahison de Néron n'ont pas été conservées. Lucie retient quatre observations différentes (H1, H2, H5, H8) de même que Kevin (H1, H2, H8, H9) tandis qu'Alex en retient trois (H3, H8, H1) et Marie deux seulement (H1 et H3). Le nombre d'observations retenues ne semble pas relatif au niveau des élèves : Marie est la meilleure lectrice, l'élève la plus scolaire du groupe et celle qui participe le plus lors du « cercle de personnage », et pourtant elle n'en retient que deux. Elle développe, au contraire, une lecture subjective en ne retenant que la dimension amoureuse. Lucie retient l'observation 5, qui évoque l'hésitation de Néron quant au meurtre et qui complète l'observation 10 ; Kevin présente un empereur sûr de lui en oubliant ses hésitations.

Ces hypothèses ont été nourries dans l'écriture par des gestes appropriatifs. Les textes de Marie, Lucie et Alex renvoient à une reformulation synthétique précise : Lucie évoque la confrontation entre Agrippine et Néron (IV, 2), Marie la scène où Néron surprend Britannicus aux pieds de Junie (III,8), Axel la colère de Néron envers Pallas (II,1). Kevin n'a pas lu l'œuvre : il demeure dans une vision globale de la pièce acquise à travers son « expérience du récit »¹⁴⁴⁹. La reformulation synthétique demeure propre au singulier puisque chacun choisit un moment différent de l'œuvre.

Seuls Kevin et Alex prélèvent le vers 756 – « Fais lui payer bien cher un bonheur qu'il ignore ! »¹⁴⁵⁰ – qui a été cité pendant les échanges et commenté. Il pourrait y avoir ici dans la réécriture d'un même et unique vers, dans deux écrits individuels sur quatre, une influence ici du souvenir des échanges.

Ces différentes observations mettent en lumière une appropriation individuelle des échanges : chacun porte une trace de la lecture des pairs en mémoire. Le seul mode opératoire identifié est la suppression motivée ou bien par un choix individuel ou bien par l'oubli.

1.3. L'écriture collaborative d'un journal de personnage

Dans le journal de personnage collaboratif écrit par ce « cercle de personnage, on retrouve les quatre brefs textes en palimpseste. Pour réaliser une archéologie textuelle, nous avons tout d'abord identifié les emprunts à ces textes – les emprunts au texte de Lucie sont en gras, à celui de Marie sont soulignés, à celui de Kevin en italique. Il n'y a pas d'emprunt direct au texte d'Alex. Cependant, le vers 756 qui figure dans les deux courts textes de Kevin et Alex a été repris – il est grisé dans le texte.

Aujourd'hui j'ai eu une longue discussion avec Agrippine, **ma chère mère**. Elle n'a cessé de me rabâcher tout ce qu'elle a fait pour que je devienne empereur. Elle a commencé par séduire Claude, le père de mon demi-frère qui était l'empereur ; elle l'a écarté d'un mariage, a mis Claude dans son lit et Rome à ses genoux. Elle m'a ensuite mis sur le trône, a organisé un mariage avec Octavie, la fille de l'empereur, pour que j'aie toutes mes chances de monter sur le trône en ayant du sang royal. En écartant Britannicus de l'empire, elle me promettait le pouvoir en plus de m'avoir donné la vie. Après m'avoir tout donné, elle promettait Junie à Britannicus, celui qui était en train de me voler ma promesse. J'ai essayé de me défendre mais sans m'écouter elle était en train de me donner des ordres que j'ai finalement fait semblant d'accepter de réaliser : j'ai dû calmer le courroux de Britannicus, laisser à Junie le choix de son époux, qu'ils soient libres tous deux, que je lui permette de me voir à toute heure et que Burrhus cesse de nous écouter. Après cette discussion, je me sentais plus qu'énervé, je me sentais trahi. Par le pouvoir de ma mère, j'ai été forcé d'accepter mais il était hors de question que je laisse ma bien-aimée à mon demi-frère. Tant qu'il respirera je ne pourrai pas vivre entièrement. Depuis un moment déjà, mais pour toute ma vie j'aime...que dis-je aimer ? J'idolâtre Junie ; **il n'y aura aucune réconciliation, c'est insensé, je ne peux pas me réconcilier avec celui qui a volé ma fiancée**. C'est vrai que Burrhus avec qui j'ai également parlé a peut-être raison car en lui donnant mon idée, qui serait de mettre fin aux amours de Britannicus, il m'a dit que cela affecterait ma fiancée et qu'elle pleurerait Britannicus. *A croire que tout le monde souhaite leur bonheur et renonce au mien !* Il n'y a donc que Narcisse qui est d'accord avec mon idée et qui veut

¹⁴⁴⁹ *Ibid.*

¹⁴⁵⁰ Racine, *Britannicus*, II, 8, vers 756

m'aider pour ce crime j'ai d'abord hésité en repensant aux discours d'Agrippine et à cette réconciliation avec Britannicus que je lui dois mais Narcisse a fini par me convaincre. On a donc préparé sa mort. Je vais lui faire payer bien cher un bonheur qu'il ignore.

JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 8 NERON (CLASSE 1).

Cette première observation montre que les emprunts sont rares : plusieurs éléments sont compilés mais la grande majorité du texte est une récréation. Nous avons alors étudié ce texte en le confrontant aux neuf hypothèses issues des échanges au sein du « cercle de personnage » (étape 2).

H1 : Néron est jaloux de Britannicus.

H2 : Néron se sent supérieur tout du long de la pièce.

H3 : Néron est amoureux de Junie mais il la menace en même temps.

H4 : Néron est impatient.

H5 : Néron hésite à tuer son frère sauf après l'intervention de Narcisse :

H6 : Néron est un traître : il fait croire à sa mère qu'il l'écoute alors que non.

H7 : Néron est gêné d'avoir tué son frère : il nie l'assassinat devant sa mère.

H8 : Néron est énervé tout au long de la pièce : envers Pallas, envers Britannicus, envers sa mère.

H9 : Néron devient un assassin.

Aujourd'hui j'ai eu une longue discussion avec Agrippine, ma chère mère. Elle n'a cessé de me rabâcher tout ce qu'elle a fait pour que je devienne empereur. Elle a commencé par séduire Claude, le père de mon demi-frère qui était l'empereur ; elle l'a écarté d'un mariage, a mis Claude dans son lit et Rome à ses genoux. Elle m'a ensuite mis sur le trône, a organisé un mariage avec Octavie, la fille de l'empereur, pour que j'aie toutes mes chances de monter sur le trône en ayant du sang royal. En écartant Britannicus de l'empire, elle me promettait le pouvoir en plus de m'avoir donné la vie. Après m'avoir tout donné, elle promettait Junie à Britannicus, celui qui était en train de me voler ma promise. J'ai essayé de me défendre mais sans m'écouter elle était en train de me donner des ordres que j'ai finalement fait semblant d'accepter de réaliser : j'ai dû calmer le courroux de Britannicus, de laisser à Junie le choix de son époux, qu'ils soient libres tous deux, que je lui permette de me voir à toute heure et que Burrhus cesse de nous écouter. Après cette discussion, je me sentais plus qu'énervé, je me sentais trahi. Par le pouvoir de ma mère, j'ai été forcé d'accepter mais il était hors de question que je laisse ma bien-aimée à mon demi-frère. Tant qu'il respirera je ne pourrai pas vivre entièrement. Depuis un moment déjà, mais pour toute ma vie j'aime...que dis-je aimer ? J'idolâtre Junie ; il n'y aura aucune réconciliation, c'est insensé, je ne peux pas me réconcilier avec celui qui a volé ma fiancée. C'est vrai que Burrhus avec qui j'ai également parlé a peut-être raison car en lui donnant mon idée, qui serait de mettre fin aux amours de Britannicus, il m'a dit que cela affecterait ma fiancée et qu'elle pleurerait Britannicus. A croire que tout le monde souhaite leur bonheur et renonce au mien ! Il n'y a donc que Narcisse qui est d'accord avec mon idée et qui veut m'aider pour ce crime j'ai d'abord hésité en repensant aux discours d'Agrippine et à cette réconciliation avec Britannicus que je lui dois mais Narcisse a fini par me convaincre. On a donc préparé sa mort. Je vais lui faire payer bien cher un bonheur qu'il ignore.

FIGURE 89 ETUDE DE LA REPRISE DES HYPOTHESES AU SEIN DU JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF DE NERON (CLASSE 1).

Cette étude des hypothèses appelle plusieurs remarques : alors que l'hypothèse 6 a disparu des brefs écrits individuels précédents, celle-ci resurgit dans le journal collaboratif. Au contraire, les hypothèses 4 et 7, non reprises dans ces textes, ont été oubliées. Ce n'est donc pas parce qu'une hypothèse figure

dans un écrit d'élève qu'elle est forcément reprise : de même, l'hypothèse 2, pourtant reprise par Lucie et Kevin, disparaît du journal collaboratif. On peut supposer voir là aussi un ressort de la mémoire mobilisée par l'écriture collaborative.

| | Marie | Lucie | Alex | Kevin | Journal collaboratif |
|----|-------|-------|------|-------|----------------------|
| H1 | X | X | X | X | X |
| H2 | | X | | X | |
| H3 | X | | X | | X |
| H4 | | | | | |
| H5 | | X | | | X |
| H6 | | | | | X |
| H7 | | | | | |
| H8 | | X | X | X | X |
| H9 | | | | X | X |

FIGURE 90 ETUDE LONGITUDINALE DES HYPOTHESES AU COURS DE L'ETAPE 3 AU SEIN DU « CERCLE DE PERSONNAGE » NÉRON (CLASSE 1).

De plus, nous pouvons observer dans le texte l'ajout d'une nouvelle hypothèse : l'écrasement de Néron face à sa mère Agrippine qui occupe la toute première partie du texte dans un souci de reformulation synthétique détaillée de la rencontre entre les deux personnages (IV,2). Ce journal de personnage fait émerger une nouvelle idée, non émise par les élèves au cours de l'étape 2 : Néron est un personnage en quête d'indépendance. Cette hypothèse n'est pas verbalisée clairement cependant elle émerge d'une recomposition et de la reprise des différentes idées.

Le journal collaboratif ne reflète alors pas l'écrit d'un seul singulier ; il n'est pas non plus simple recomposition à la manière d'un *patchwork* des idées de chacun. L'écriture collaborative semble donc être l'occasion de mobiliser la mémoire des échanges, de prolonger la réflexion en faisant émerger de nouvelles idées par l'opération de l'ajout et d'opérer à des choix par une opération assumée de la suppression. Le groupe semble alors bien s'enrichir des singuliers.

1.4. L'écriture collaborative d'un profil

Nous avons également étudié le profil sur Facebook de Néron écrit par ce « cercle de personnage » en classe 3 dans le prolongement de l'étude précédente. De nouvelles opérations ont eu lieu : sont maintenues les hypothèses 1, 3 et 9. Cependant, la 7, supprimée lors de l'étape 3, réapparaît lors de l'étape 5 tandis que l'hypothèse 8 est supprimée, quant à elle. Enfin, l'hypothèse 10, idée de l'indépendance, qui émerge dans le journal collaboratif, est maintenue dans le profil du personnage. Cette observation nous semble souligner encore une fois l'influence la mémoire et de la réflexion sur l'œuvre : en effet, entre l'étape 4 et l'étape 5 a eu lieu l'échange collectif (étape 4) dont les élèves peuvent aussi porter les traces – souvenirs et influences.

| ETAPE 2 | Courts écrits individuels avant étape 3 | | | | Journal collaboratif (ETAPE 3) | Profil FB (ETAPE 5) |
|---------|---|-------|------|-------|--|------------------------|
| | Marie | Lucie | Alex | Kevin | | |
| H1 | X | X | X | X | X | X |
| H2 | | X | | X | | |
| H3 | X | | X | | X | X |
| H4 | | | | | | |
| H5 | | | | | X | |
| H6 | | | | | X | X |
| H7 | | | | | | X |
| H8 | | X | X | X | X | |
| H9 | | | | X | X | X |
| | | | | | H10 (Néron a une envie d'indépendance) | X |

FIGURE 91 EVOLUTION DES HYPOTHESES DE L'ETAPE 3 A L'ETAPE 5 (« CERCLE DE PERSONNAGE » NERON, CLASSE 1).

*

* *

Cette étude de l'évolution des hypothèses au sein d'un « cercle de personnage » montre le mouvement de la pensée qui n'est pas linéaire mais se construit dans un mouvement de va-et-vient, d'oubli et de réactivation, de suppression et d'ajout. Le groupe se nourrit des lectures singulières de chacun et des échanges intersubjectifs. Le temps est alors un élément important pour développer une pensée et permettre au groupe d'ancrer les nouvelles réflexions apparues lors des échanges.

On peut remarquer que c'est entre l'étape 2 et l'étape 3 que le plus de suppression a lieu : deux hypothèses nous semblent expliquer ce phénomène. La première est que l'oral, par sa nature éphémère, est plus compliqué pour les élèves. En effet, il est plus facile de réactiver la mémoire en relisant un écrit plutôt qu'en se souvenant d'un échange entre pairs. La seconde est qu'il faut plusieurs mouvements pendulaires entre le singulier et le collectif pour que tous les éléments soient retenus et développés. Marion Sauvaire¹⁴⁵¹ note que les lecteurs les plus en difficulté portent peu de traces des échanges intersubjectives. Ici, on a même pu voir que c'est la meilleure élève du « cercle de personnage » qui porte le moins de trace des échanges. Or, à force de temps d'échange et de travail collaboratif se met en place une dynamique de développement : on pourrait supposer que c'est la répétition du processus qui provoque cet enrichissement.

¹⁴⁵¹ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

2. Un singulier enrichi du collectif

Nous souhaitons à présent voir en quoi le groupe enrichit l'appropriation individuelle, sans la biaiser, c'est-à-dire sans uniformiser les singuliers. Cela reviendrait au risque habituel de l'influence de la parole enseignante sur la lecture d'une œuvre, point à éviter comme le rappelle Chloé Gabathuler qui note l'importance d'éviter « une approche uniformisée de la lecture des textes littéraires »¹⁴⁵².

Au sein du « cercle de personnage » Néron, nous avons choisi de nous pencher particulièrement sur l'évolution des écrits individuels de Lucie, élève sérieuse mais ayant un niveau moyen et des difficultés à lire une tragédie racinienne. Nous proposons dans un premier temps l'analyse de ses trois écrits individuels (étape 1, pré-étape 3 et étape 5) en observant les gestes appropriatifs à l'œuvre dans la continuité de nos précédentes analyses. Puis, nous observerons l'influence des pairs au sein des « cercles de personnage » et l'influence enseignante des études de l'œuvre (étape 6) sur elle.

2.1. Evolution des écrits individuels

Les trois écrits témoignent du sérieux de l'élève : les écrits individuels réalisés à la maison (étape 1 et étape 7) sont d'une longueur satisfaisante pour un écrit en classe de seconde et montrent à la fois un respect des consignes et une volonté scolaire de s'appliquer et de réussir. Le deuxième écrit est plus court dans la mesure où le temps d'écriture a été beaucoup plus court : pour rappel, cet écrit n'a pas été demandé par l'enseignant, il est le fait d'une décision prise au sein du « cercle de personnage » pour préparer l'écriture collaborative de l'étape 3.

2.1.1. Le premier écrit individuel (étape 1)

Dans ce texte, on remarque la présence du geste appropriatif du prélèvement (en gras dans le texte) à quatre reprises. La langue de Racine est reprise à travers le discours direct d'Agrippine ou absorbée, dans la prose de Lucie. La reformulation paraphrastique (en souligné dans le texte) apparaît à travers la reprise de la tirade de Néron dans laquelle il évoque l'enlèvement de Junie. On note la reformulation synthétique de plusieurs scènes (en italique dans le texte) : dans l'ordre du texte IV,3, IV,2, IV,4, III,8, II,2, II,3.

Je n'arrête pas de penser à Junie. Je l'aime ! Je voudrais tellement qu'elle m'aime en retour, je veux qu'elle m'appartienne mais elle est à Britannicus ! Il faut que je le tue. Narcisse est d'accord avec moi, elle a même tout prévu pour sa mort ! Est-ce que Junie m'en voudra ? Non, j'arriverai sûrement à la manipuler grâce à sa naïveté. De toute façon, je suis l'Empereur, je peux très bien commettre ce crime ! *Je sais que Burrhus n'est pas d'accord avec moi, il me rappelle souvent que cela va rendre triste Junie. Même ma mère, Agrippine, n'approuve pas cette idée, elle n'a pas cessé de me le répéter.* « **Junie à son choix puisse prendre un époux, qu'ils soient libres tous deux** », *m'a-t-elle dit* ! Je ne peux pas écouter cela ! De toute façon, j'ai pris ma décision ! Je veux Junie et je vais réussir à l'avoir ! « **Depuis un moment déjà, mais pour**

¹⁴⁵² Gabathuler Chloé, op. cit., 2016, p.220.

toute ma vie, j'aime...que dis-je aimer ? J'idolâtre Junie. » Les autres ne veulent pas que je sois heureux ! *Et puis ma mère qui veut que je me réconcilie avec Britannicus, j'ai finalement accepté qu'on nous réconcilie.* Narcisse ne le croyait pas et aurait voulu m'en détourner mais il s'est fait *emprisonner* ! Et puis...il vole ma bien-aimée quand même !

Je suis l'Empereur Néron et je vais empoisonner Britannicus ! Oui, Junie m'en voudra sûrement et sera attristé par ce crime mais je meurs d'amour pour elle ! Elle est d'une beauté inoubliable. Lorsque je l'ai vue j'ai voulu lui parler mais « ma voix s'est perdue » et je suis resté immobile un long moment, « elle était trop présente à mes yeux ». *J'ai raconté cela à Narcisse. J'ai même dit à Junie que je pourrai être son époux, je lui ai avoué mes sentiments, elle a été étonnée mais elle ne veut pas trahir Britannicus ! Je vais le tuer ! Junie sera à moi ! J'en ai la certitude !*

JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 8 LUCIE (NERON, CLASSE 1).

| Journal de personnage individuel | | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|----------------|--|
| | Prélèvement | Reformulation | |
| | | Paraphrastique | Synthétique |
| Lucie | 4 (v.1290, v.383-384, v.396, v.401) | 1 (v.385-409) | 6 (II,2, II,3, III,8, IV, 2, IV,3, IV,4) |

FIGURE 92 ETUDE DES GESTES APPROPRIATIFS DANS LE JOURNAL DE PERSONNAGE DE LUCIE (ETAPE 1, CLASSE 1).

Cet écrit se situe entre l'appropriation créative initiée, puisque l'on trouve de nombreux moments de l'œuvre dans un aspect proche de la juxtaposition de passages, et l'appropriation créative éclair, puisqu'il y a une attention pour la langue de Racine avec quelques emprunts. De plus, il est difficile de parler d'appropriation créative éclair dans la mesure où la lecture est incomplète : le texte de Lucie porte exclusivement sur l'amour de Néron envers Junie et sa jalousie pour Britannicus. De même, on peut relever des zones d'incompréhension : non seulement Narcisse est ici vu comme une femme, et la scène où Junie ment à Britannicus (II,6) n'a visiblement pas été comprise tout comme la relation entre ces deux personnages. Enfin, Lucie ne semble pas avoir compris que c'est Néron qui emprisonne Britannicus ni qu'Agrippine ne réussit pas à le convaincre. Enfin, à la lecture de ce premier texte de Lucie, on a l'impression que Britannicus « vole » la fiancée de Néron, ce qui serait un contre-sens.

2.1.2. Le deuxième écrit individuel (étape 3)

Dans le deuxième court texte produit par Lucie, il n'y a ni prélèvement ni reformulation paraphrastique. La reformulation synthétique s'est concentrée sur deux scènes uniquement (IV,2 et IV,4) mais on peut supposer que cela est lié à un manque de temps.

| | Journal de personnage individuel | | | Ecrit 2 | | |
|-------|-------------------------------------|----------------|--|-------------|----------------|----------------|
| | Prélèvement | Reformulation | | Prélèvement | Reformulation | |
| | | Paraphrastique | Synthétique | | Paraphrastique | Synthétique |
| Lucie | 4 (v.1290, v.383-384, v.396, v.401) | 1 (v.385-409) | 6 (II,2, II,3, III,8, IV, 2, IV,3, IV,4) | 0 | 0 | 2 (IV,2, IV,4) |

FIGURE 93 ANALYSE DES GESTES APPROPRIATIFS ENTRE LE ECRITS 1 ET 2 DE LUCIE (NERON, CLASSE 1).

Ce deuxième texte ne montre pas un enrichissement – cependant le critère temporel mentionné est à prendre en compte. On relève toutefois plusieurs emprunts nombreux au texte précédent : nous les avons grisés dans le texte.

C'en est assez. Junie sera mienne.
 Il n'y aura aucune réconciliation, c'est insensé, je ne peux pas me réconcilier avec celui qui a volé ma fiancée je tuerai Britannicus mon demi-frère
 Narcisse a sûrement raison je ne dois pas avoir peur de commettre ce crime absolu.
 Après tout, je suis l'empereur !
 Et puis assez des remontrances maternelles. Ma chère mère Agrippine n'arrête pas de me rabâcher tout ce que je lui devais
 A croire que tout le monde souhaite leur bonheur et renonce au mien !

ECRIT INDIVIDUEL (ETAPE 3) 1 LUCIE (NERON, CLASSE 1).

Ce deuxième écrit souligne une cristallisation autour d'éléments clefs pour Lucie dans un esprit de synthèse. La lecture de l'œuvre a évolué : ce deuxième texte montre un Néron qui veut tuer Britannicus pour avoir Junie pour lui. L'amour, évoqué dans le premier écrit, a cédé la place au désir de possession. Lucie a sélectionné des passages de son écrit individuel qui lui semblent importants pour l'écriture collaborative.

2.1.3. Le troisième écrit individuel (étape 7)

Dans le troisième texte, écrit lors de l'étape 7, il y a six prélèvements et quatre reformulations paraprastiques ; la reformulation synthétique se concentre à présent sur l'acte IV uniquement, dans une démarche d'appropriation créative éclair. Il y a alors réécriture. La lecture de Lucie s'est corrigée : on ne trouve plus d'erreur de compréhension du texte. Elle s'est également enrichie : Néron veut tuer son frère non seulement car il aime Junie mais aussi car il a soif d'indépendance et de liberté.

| | Journal de personnage individuel ETAPE 1 | | | Ecrit 2 ETAPE 3 | | | Journal de personnage individuel ETAPE 7 | | |
|-------|---|---------------|--|--------------------|----------------|--|---|---------------------------|-------|
| | Prél. | Reformulation | | Prél. | Reformulation | | Prél. | Reformulation | |
| | | Par. | Synt. | | Par. | Synt. | | Par. | Synt. |
| Lucie | 4 (v.1290, v.383-384, v.396, v.401) | 1 (v.385-409) | 6 (II,2,0, II,3, III,8, IV, 2, IV,3, IV,4) | 0 | 2 (IV,2, IV,4) | 6 (v. 1321, 1347-1348, v.1344, v.1392, v.1465, v.1480) | 4 (v.1391, 1415, v.1417) | 4 (IV,2, IV,3, IV,4, V,7) | |

FIGURE 94 OBSERVATION DES GESTES APPROPRIATIFS DANS LES TROIS ECRITS INDIVIDUELS DE LUCIE (NERON, CLASSE 1), DANS UNE APPROCHE LONGITUDINALE.

Tout à l'heure, j'ai rencontré ma mère qui comme à son habitude m'a donné des ordres. Elle m'a rabâché tout ce que je lui devais. Burrhus, peu après, m'a expliqué que je ne pouvais pas commettre ce crime qui pourtant me permettrait de vivre entièrement ma vie. Il m'a rappelé que cela allait rendre Junie malheureuse. Je me souviens de toutes ces paroles : « Elle va bientôt pleurer Britannicus ». Je sais cela ! Mais j'éprouve un amour tellement fort pour elle, que je ne peux pas me raisonner. Son discours m'a beaucoup fait réfléchir, il m'a montré deux chemins pour accomplir mon destin. « Britannicus mourant excitera le zèle de ses amis tout prêts à

prendre sa querelle ». Je vais devoir faire face à leur colère et si je commets cela, je vais « courir de crime en crime ». Il m'a exposé tous les bienfaits ou malheurs que je pouvais répandre. Je devrais tout craindre, trembler dans mes projets ! Non...je suis l'empereur, je ne peux pas faire cela ! Burrhus m'a fait réfléchir, je vais parler à mon frère, qu'on appelle mon frère ! Oui...je vais lui parler avec Burrhus [Britannicus ?] et me réconcilier avec lui.

Et puis...j'ai rencontré Narcisse, il est venu me dire : « Le poison est tout prêt », « tout est prévu ». « Je ne souhaite pas aller plus loin », lui ai-je dit, je me réconcilie avec Britannicus, c'est mon frère. Je ne dois pas écouter ses conseils fratricides qui me pousseraient à commettre une action si noire qui sûrement apporterait les pires malheurs à mon empire. J'aurais des regrets ! C'est certain ! Il essaye de me tenter, me tenter en me parlant de Junie, du pouvoir que je pourrais avoir ! Narcisse m'a affirmé que ma mère allait reprendre sur moi son souverain empire et qu'en plus elle s'en vante déjà ! Je ne peux pas croire cela de ma mère !

La liberté ! « Vous seriez libre alors seigneur ». Cet argument de Narcisse est passé dans mon esprit comme un éclair ! Je pourrais donc faire tout ce que je souhaite quand je le veux ! La liberté ! C'est ce que je veux : être indépendant ! De ma mère et de toutes ses manipulations. Cela est décidé : je vais le tuer, commettre ce crime, ne plus voir Britannicus ! C'est ce que je veux ! Je suis né pour l'empire et je le montrerai à tous ceux qui osent me contredire ! Je vais les faire taire ! Je prends Narcisse avec moi pour aller « voir ce que nous devons faire ! » La mort de mon cher frère est proche ! J'en suis si triste...

JOURNAL DE PERSONNAGE INDIVIDUEL 1 (ETAPE 7) LUCIE (NERON, CLASSE 1).

Dans ce texte, on retrouve des emprunts aux textes précédents (grisés) : ils sont cependant rares puisque nous n'en relevons que trois alors qu'il y en avait cinq dans le texte 2. Le texte s'est également amélioré : il a gagné en qualité littéraire et en précision sur l'œuvre – à l'exception d'un flottement autour d'une probable confusion de personnage (Burrhus et Britannicus). La langue de Racine s'est davantage infiltrée dans le texte de Lucie : ainsi on peut noter l'inversion du groupe nominal « souverain empire » dans son texte. La comparaison des trois textes invite à plusieurs remarques : on constate un enrichissement des écrits quant à l'appropriation.

| | 1 ^{er} écrit | 2 ^{ème} écrit | 3 ^{ème} écrit |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Prélèvement | 4 (v.1290, v383-384, v.396, v.401) | 0 | 6 (v. 1321, 1347-1348, v.1344, v.1392, v.1465, v.1480) |
| Reformulation paraphrastique | 1 (v. 385-409) | 0 | 4 (v.1391, V.1401, 1415, v.1417) |
| Reformulation synthétique | 6 (IV,3, IV,2, IV,4, III,8, II,2, II,3) | 2 (IV,2, IV,4) | 3 (IV,2, IV,3, IV,4) |
| Lecture | Néron veut tuer Britannicus pour avoir Junie pour lui. Le principal mobile est la jalousie. | Néron veut tuer Britannicus pour avoir Junie pour lui. L'amour a cédé la place au désir de possession. | Le mobile du meurtre est double : l'amour pour Junie et la jalousie envers Britannicus d'une part et le désir de liberté et d'indépendance d'autre part. |
| Erreurs de lecture | Narcisse est une femme Incompréhension de II,6 Rôle de Néron dans l'emprisonnement de Britannicus incompris. Britannicus a volé la fiancée de Néron. | | |

FIGURE 95 TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DES ECRITS DE LUCIE (NERON, CLASSE 1).

On voit à présent que l'on est passé d'une « appropriation créative initiée » (texte 1) à une « appropriation créative éclair » (texte 3) avec un choix de différentes scènes. De plus, se met en place une appropriation esthétique de la langue racinienne : les emprunts sont plus nombreux dans le dernier texte que dans le premier et ceux-ci sont mieux mêlés à la prose de Lucie dans une recherche de suture, initiant un effort de « lecture-caméléon »¹⁴⁵³.

2.2. L'influence des pairs

Marion Sauvaire¹⁴⁵⁴ note que les élèves qui portent le plus de traces de la lecture des pairs sont ceux qui ont le plus de compétences en lecture littéraire. Les élèves en difficultés ont un parcours interprétatif qui a du mal à se nourrir des remarques des pairs ; il « se caractérise par la suppression des éléments apportés par les pairs et la sélection des éléments qui confortent l'hypothèse initiale »¹⁴⁵⁵. Elle explique alors que les débats intersubjectifs permettent de développer une compétence essentielle, selon elle, pour la lecture littéraire dans les interactions.

Lucie échange avec ses pairs au sein de son « cercle de personnage », avec Alex, Kevin et Marie lors de l'étape 2 et de l'étape 3. Il s'agit donc d'étudier s'il y a eu un apport de ses pairs sur elle pour chacune de ces étapes.

2.2.1. L'influence des échanges entre pairs (étape 2)

Afin d'analyser l'influence des échanges entre pairs (étape 2) sur Lucie, nous allons nous appuyer sur notre précédente analyse des hypothèses interprétatives émises dans le groupe en observant, dans une approche longitudinale, son rapport à ces hypothèses.

Le journal de personnage individuel de Lucie rédigé à l'étape 1 comporte quatre hypothèses (H1, H2, H3, H8) – elles seront toutes exprimées lors de l'échange au sein du « cercle de personnage » (étape 2). Le texte 2 de Lucie ne comporte que trois hypothèses, comme nous avons pu le voir. Conformément aux études de Marion Sauvaire¹⁴⁵⁶, Lucie maintient ces trois hypothèses initiales (H2, H3 et H8) et l'hypothèse 5 est supprimée et Lucie ne retient aucune nouvelle idée émise par son cercle.

¹⁴⁵³ Le Goff, François, *op. cit.*, 2018, p.102

¹⁴⁵⁴ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁵⁵ *Ibid.*, p.302.

¹⁴⁵⁶ *Ibid.*

| Journal de personnage individuel de Lucie (ETAPE 1) | Echange entre pairs (ETAPE 2) | Court texte de Lucie (texte 2) (ETAPE 3) |
|---|-------------------------------|--|
| X | H1 | X |
| X | H2 | X |
| X | H3 | |
| | H4 | |
| X | H5 | |
| | H6 | |
| | H7 | |
| X | H8 | X |
| | H9 | |

FIGURE 96 OBSERVATION LONGITUDINALE DES INFLUENCES ENTRE SINGULIER ET COLLECTIF (LE CAS DE LUCIE, NERON, CLASSE 1).

Lucie a ici le profil d'une élève en difficulté, rejoignant ainsi la réflexion de la chercheuse : son discours porte peu de trace de la lecture de ses pairs puisqu'elle ne conserve que ce qui maintient ses hypothèses initiales. Elle nourrit très peu sa réflexion personnelle des interactions dans lesquelles elle a pourtant participé – rappelons que Lucie et Marie sont les deux élèves les plus actives de cet échange entre pairs.

Lucie se distingue fortement de ses camarades Kevin et Axel. En effet, Kevin n'a pas écrit de journal de personnage (étape 1) se situant dans une posture de refus, selon la typologie de Dominique Bucheton et Yves Soulé¹⁴⁵⁷ : il retient quatre hypothèses alors qu'il n'a pas produit le travail amont. Axel reprend trois hypothèses des échanges entre pairs : or il n'en a que deux (H1 et H3) dans son journal de personnage individuel. Son discours s'est enrichi. Pour rappel, ni Kevin ni Axel n'ont lu l'intégralité des scènes à lire. Au contraire, Lucie se rapproche de Marie : cette élève est sérieuse et son journal de personnage (étape 1) repose sur les deux hypothèses qu'elle retient ensuite dans son deuxième écrit (H1 et H3). Cette observation au sein du « cercle de personnage » attire notre attention : les non-lecteurs portent des traces de la lecture des pairs car c'est leur seule entrée dans le texte, à travers une « expérience du récit »¹⁴⁵⁸ alors que les lecteurs en difficulté, pourtant moteurs dans les échanges, ont des difficultés à en garder des traces. Ce paradoxe a été déjà observé par Stéphanie Lemarchand-Thieurmél à propos de l'« expérience du récit »¹⁴⁵⁹.

Le débat interprétatif a peu d'influence sur l'appropriation personnelle de Lucie à cette étape du dispositif.

¹⁴⁵⁷ Bucheton Dominique, Soulé Yves, *op. cit.*, 2009.

¹⁴⁵⁸ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2017.

¹⁴⁵⁹ *Ibid.*

2.2.2. L'influence de l'écriture collaborative (étapes 3 et 5)

Nous avons analysé de la même manière la reprise des hypothèses émises par le « cercle de personnage » de Néron en comparant, dans une approche longitudinale, les écrits collaboratifs (étapes 3 et 5) et l'écrit individuel de Lucie (étape 7).

| Journal de personnage individuel de Lucie (ETAPE 1) | Echange entre pairs (ETAPE 2) | Court texte de Lucie (texte 2) (ETAPE 3) | Ecriture collaborative (ETAPE 3) | Ecriture du profil (ETAPE 5) | Journal de personnage individuel de Lucie (ETAPE 7) |
|---|-------------------------------|--|--|------------------------------|---|
| X | H1 | X | X | X | |
| X | H2 | X | | | X |
| X | H3 | | X | X | X |
| | H4 | | | | |
| X | H5 | | X | | X |
| | H6 | | X | X | |
| | H7 | | | X | |
| X | H8 | X | X | | |
| | H9 | | X | X | X |
| | | | H10 (Néron a une envie d'indépendance) | X | X |

FIGURE 97 OBSERVATION DE L'INFLUENCE DU « CERCLE DE PERSONNAGE » SUR LES ECRITS DE LUCIE (NERON, CLASSE 1).

Dans son dernier écrit (étape 7), Lucie retient cinq hypothèses parmi celles émises par son « cercle de personnage » lors de l'étape 2 – H2, H3, H4, H9 – et conserve la H10 qui apparaît implicitement dans le journal collaboratif (étape 3). Elle ne conserve pas non plus les hypothèses maintenues dans l'écriture collaborative : ainsi H1 et H6 disparaissent alors qu'elles figurent dans le profil Facebook (étape 5). Il y a eu suppression. Enfin, l'élève reprend deux anciennes hypothèses : la H2 est présente dans chacun de ses trois écrits individuels alors qu'elle est absente des deux écrits collaboratifs. La H5 est présente dans son premier journal de personnage. Si l'on observe uniquement les deux journaux de personnage individuels (étape 1 et étape 7), on remarque alors qu'il y a eu des modifications : suppression de la H1 et la H8, ajout de H9 et H10 et maintien de H2, H3 et H5. La présence de ces différentes opérations donne à penser que Lucie porte davantage des traces des échanges entre pairs par la suite du dispositif.

Nous avons pu remarquer qu'entre les trois textes de Lucie, plusieurs phrases ou groupes nominaux sont repris. Une rupture s'opère entre le texte 2 et le texte 3 : en effet si le texte 2 conserve six extraits du journal de personnage individuel (étape 1), le texte 3 (étape 7) ne garde que trois formules.

| Formules retrouvées | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 |
|---|---------|---------|---------|
| « Junie sera mienne » | X | X | |
| « je suis l'empereur ! » | X | X | X |
| « ma chère mère » | X | X | |
| « n'arrête pas de me rabâcher tout ce que je lui devais » | X | X | X |
| « avec celui qui a volé ma fiancée je tuerai Britannicus mon demi-frère » | X | X | |
| « A croire que tout le monde souhaite leur bonheur et renonce au mien ! » | | X | X |

FIGURE 98 EVOLUTION DES REPRISES ENTRE LES TROIS TEXTES DE LUCIE DANS UNE APPROCHE LONGITUDINALE (NERON, CLASSE 1).

Notre hypothèse est qu'il y a eu une influence des échanges entre pairs et de l'écriture collaborative sur la dernière réécriture du texte de Lucie. Lors de l'écriture du texte 2, Lucie n'arrive pas à se dégager de son premier écrit ni à s'appropriier les lectures des pairs. Au contraire, lors de l'écriture du texte 3 (étape 7), elle a pris une certaine distance et est en mesure d'épaissir son texte.

2.3. L'influence de l'appropriation collective

Nous avons comparé le texte 3 de Lucie (étape 7) aux deux écrits collaboratifs (étapes 3 et 5). Quatre éléments particuliers surgissent dans le journal de personnage collaboratif et le profil, et figurent dans le dernier texte de Lucie : les larmes de Junie évoquées par Burrhus (IV,3), les ordres d'Agrippine (IV,2), la persuasion de Narcisse (IV,4) et l'ironie de Néron face à la mort de Britannicus (V,7).

| Idées empruntées | Journal de personnage collaboratif | Profil collaboratif | Journal de personnage individuel de Lucie (2) |
|---|---|---|---|
| Les larmes de Junie évoquées par Burrhus (IV,3) | « il m'a dit que cela affecterait ma fiancée et qu'elle pleurerait Britannicus. » | | « Il m'a rappelé que cela allait rendre Junie malheureuse. » |
| Les ordres d'Agrippine (IV,2) | « elle était en train de me donner des ordres. » | | « qui (...) m'a donné des ordres. » |
| La persuasion de Narcisse (IV,4) | « Narcisse a fini par me convaincre » | | « Je prends Narcisse avec moi pour aller 'voir ce que nous devons faire'. » |
| L'ironie de Néron face à la mort de Britannicus (V,7) | | « Britannicus, mort ? Mon pauvre demi-frère » | « La mort de mon cher frère est proche ! J'en suis si triste... » |

FIGURE 99 LES EMPRUNTS DE LUCIE AUX TEXTES COLLABORATIFS (NERON, CLASSE 1).

Afin d'étudier plus précisément l'influence de l'appropriation collective sur l'appropriation individuelle de Lucie, nous avons rassemblé nos précédentes analyses des gestes appropriatifs dans le tableau ci-dessous.

| | Journal de personnage individuel de Lucie (ETAPE 1) | Ecrit individuel de Lucie (ETAPE 3) | Journal de personnage collaboratif (ETAPE 3) | Profil collaboratif (ETAPE 5) | Journal de personnage individuel de Lucie (ETAPE 7) |
|------------------------------|--|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--|
| Prélèvement | 4 (v.1290, v383-384 , v.396, v.401) | 0 | 2 (v.383-384 , <u>v.756</u>) | 3 (v.778, <u>v.756</u> , v.745-746) | 6 (v. 1321, 1347-1348, v.1344, v.1392, v.1465, v.1480) |
| Reformulation paraphrastique | 1 (v. 385-409) | 0 | 4 (v.1137, V.1139, v.1194, v.1211) | 3 (v.383-384, v.690, v.1314) | 4 (v.1391, V.1401, v.1415, v.1417) |
| Reformulation synthétique | 6 (IV,3 , IV,2 , IV,4 , III,8, II,2, II,3) | 2 (IV,2 , IV,4) | 3 (IV,2 , IV,3 , IV,4) | 3 (II,3, IV,2 , IV,4) | 4 (IV,2 , IV,3 , IV,4 , V,7) |

FIGURE 100 COMPARAISON DES GESTES APPROPRIATIFS ENTRE ECRITS INDIVIDUELS ET ECRITS COLLABORATIFS, LE CAS DE LUCIE ET DU « CERCLE DE PERSONNAGE » NERON (CLASSE 1).

L'observation de ce tableau apporte plusieurs remarques. Tout d'abord, le prélèvement est complètement modifié. Dans les cinq écrits collaboratifs et individuels référencés ici, seuls deux vers sont repris à l'étape 1 et étape 3 (v.383-384) et un entre l'étape 3 et 5 (v.756) Au total, seize vers sont prélevés. Lucie modifie complètement les vers qu'elle emprunte à Racine ne s'inspirant ni de ses précédents écrits, ni des écrits collaboratifs. Il en est de même pour la reformulation paraphrastique qui a fortement augmenté dans son dernier écrit : aucun emprunt n'est toutefois récupéré des écrits collaboratifs (étapes 3 et 5). En ce qui concerne la reformulation synthétique, les trois scènes évoquées par Lucie sont déjà présentes dans son premier journal de personnage (étape 1) : IV,2, IV,3 et IV,4. On peut supposer que ce sont des scènes qui ont particulièrement plu aux élèves et à Lucie.

Cette observation nous paraît intéressante car elle montre que si l'élève a emprunté des idées aux écrits collaboratifs, elle n'a pas recopié le texte collaboratif mais a réécrit son propre journal de personnage en replongeant dans l'œuvre. Elle ne porte pas de nombreuses traces directes de l'appropriation collective mais son appropriation individuelle s'appuie sur les temps collectifs qui ont nourri sa réflexion. Cela se voit particulièrement pour l'appropriation stylistique.

2.4. L'influence enseignante

On pourrait se demander si la rupture qui s'opère entre les textes collaboratifs et le dernier journal de personnage de Lucie (étape 7) ne provient pas d'une influence de l'étape 6. Au cours de cette étape, l'enseignant mène l'étude de l'œuvre à travers plusieurs lectures analytiques et études transversales. Nous avons donc comparé le plan du cours mené par l'enseignant au dernier texte de Lucie.

| Etudes menées en cours avec l'enseignant (ETAPE 6) | Texte 3 de Lucie (ETAPE 7) | Influence dans le prélèvement | Influence dans la reformulation | |
|--|----------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------|
| | | | Par. | Synth |
| LA de la scène de l'enlèvement (II,2) | ABSENT | | | |
| LA du chantage de Néron sur Junie (II,3) | ABSENT | | | |
| LA de la dispute entre Néron et Britannicus (III,8) | ABSENT | | | |
| LA de l'argumentation de Burrhus (IV,3) | PRESENT | 3 (v.1321, v.1347, 1344) | | X |
| LA de l'argument de Narcisse (IV,4) | PRESENT | 3 (v.1392, v.1465, v.1480) | 4 (v.1391, v.1401, v.1415, v.1417) | X |
| Etude transversale de la parole serpentine de Narcisse | PRESENT | | | |
| Etude transversale du thème du regard | ABSENT | | | |
| Etude transversale du désir d'indépendance de Néron | PRESENT | | | IV,2 |
| Etude transversale d'une tragédie montrant un « monstre naissant » | PRESENT | | | V,7 |

FIGURE 101 INFLUENCE DES COURS SUR L'ECRIT DE LUCIE (ETAPE 7, NERON, CLASSE 1).

L'observation de ce tableau souligne que l'intégralité des gestes appropriatifs de Lucie présents dans son dernier journal de personnage individuel (étape 7) relève de points étudiés en classe. Il y a eu une appropriation des cours, dans son écrit, ce qui semble alors expliquer la rupture et la recomposition du texte ensuite. Cependant, les cours ne l'ont pas tous influencée de la même manière : en effet Lucie a décidé d'ignorer quatre points étudiés avec l'enseignant, comme l'amour pour Junie ou le thème du regard par exemple. Il y a eu sélection de points souhaités : elle a choisi de n'opérer ni prélèvement ni reformulation paraphrastique de scènes qui ont aussi été étudiées (II,2 par exemple). Lucie a développé une certaine distance sur les cours en gardant les traces qui lui plaisent.

*

* *

Nous souhaitons voir en quoi le groupe permet d'enrichir l'appropriation individuelle, sans la biaiser ni l'uniformiser. L'étude précise de l'évolution des écrits de Lucie, une élève sérieuse et scolaire confrontée à de grandes difficultés, nous a permis d'observer l'influence du « cercle de personnage » et de la classe sur l'appropriation individuelle. Nous avons pu remarquer tout d'abord que celle-ci progresse, elle-aussi, au cours du dispositif, s'épaississant et se développant. Le groupe n'influence pas les

écrits de Lucie dans la mesure où l'élève ne recopie pas tel quel ni les échanges ni les écrits collaboratifs ni les cours : elle les recompose en faisant des choix personnels témoignant d'une lecture singulière qui émerge du pluriel. Nous avons néanmoins vu que cet enrichissement n'est pas évident : en effet, Lucie n'arrive pas à garder des traces des lectures des pairs et des échanges après l'étape 2 – contrairement à des élèves non-lecteurs qui n'ont que l'« expérience de récit »¹⁴⁶⁰. Cela est caractéristique de l'élève en difficulté selon Marion Sauvaire¹⁴⁶¹. Ce n'est que dans un deuxième temps que Lucie porte en elle ces traces de lecture extérieures et modifie son propos.

Nous pouvons donc supposer que c'est dans l'habitude des échanges intersubjectifs que le singulier s'enrichit des remarques de ses pairs : il faut une répétition des débats et une complémentarité entre oral et écrit pour qu'ils s'ancrent dans la pensée de l'élève. Nous pensons que Lucie arrive plus facilement à s'approprier les réflexions nées au sein d'un collectif par l'acte de l'écriture collaborative que dans les échanges : l'éphémère et l'évanescence de l'oral seraient une source de complexité pour les élèves en difficulté contrairement à l'écrit dont on peut plus facilement réactiver le souvenir.

Cette évolution de l'appropriation personnelle va de pair avec une meilleure maîtrise et une meilleure compréhension de l'œuvre qui se nourrit des échanges au sein des « cercles de personnage » et des cours menés par l'enseignant.

Bilan

La dialectique du singulier et du collectif était au cœur de notre réflexion dans ce chapitre.

- Nous avons pu voir que l'appropriation collective est étroitement associée à l'appropriation individuelle de l'œuvre : le pluriel permet de faire émerger une pluralité de singularités. Dans les échanges oraux et écrits, entre pairs et avec la classe et l'enseignant, les élèves se nourrissent et apprennent à développer un regard personnel en faisant un certain nombre d'opérations : maintien, sélection, suppression.
- En multipliant les occasions de manipulation et de réflexion autour de l'œuvre, chaque élève apprend à développer une compétence importante, selon Marion Sauvaire¹⁴⁶², pour déployer une lecture littéraire personnelle. La répétition des mouvements pendulaires entre singulier et groupe permet en effet de s'habituer à échanger avec les pairs et à entrer dans une réflexion dynamique. Cela permet ainsi à chaque élève, même celui en difficulté, de développer sa lecture au contact des autres.

¹⁴⁶⁰ Lemarchand-Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

¹⁴⁶¹ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁶² *Ibid.*

- Le renvoi des cours en fin de parcours (étape 6), après plusieurs étapes d'échanges entre pairs, pourrait être une piste pour comprendre le regard distant et critique porté par Lucie sur eux. Elle a su s'emparer des éléments qu'elle souhaitait reprendre sans chercher à réécrire son texte à partir du savoir et de la réflexion de son enseignant. La dynamique réflexive entre pairs semble alors faire émerger une appropriation singulière, dégagée de celle de l'enseignant.

IV. La naissance d'une relation esthétique personnelle

Chloé Gabathuler conclue sa recherche en appelant à une didactique de la relation esthétique, qui doit, selon elle, devenir un « objet d'enseignement à part entière »¹⁴⁶³. En effet, la « relation esthétique est indissociable de la lecture des textes littéraires »¹⁴⁶⁴. Si cette relation est intime, elle est aussi sociale et se développe au sein des échanges dans la classe de français, comme nous avons pu le voir précédemment. Dans le cadre de notre dispositif, il s'agira de voir si les échanges entre pairs et la co-construction du texte au cours des étapes 2, 4 et 6 font émerger des relations esthétiques entre des lycéens et une tragédie de Racine.

De plus, Gérard Langlade considère que le jugement moral est une piste d'implication riche pour renvoyer les élèves à la complexité des imaginaires. Il ajoute que la lecture littéraire « tout à la fois, aide à vivre et donne à penser »¹⁴⁶⁵. Notre dispositif joue sur l'identification ludique en attribuant un personnage à chaque élève : il s'agit de se demander en quoi la stratégie d'immersion et les jugements moraux permettent de développer une réflexion et faire émerger un sujet-pensant.

Enfin, dans un dernier temps, nous souhaitons questionner l'influence du dispositif quant à l'appréciation des personnages. Pour étudier ce point, nous avons étudié les personnages préférés par les élèves et la justification de leurs choix en nous appuyant sur les catégories axiologiques fondamentales utilisées par Magali Brunel *et alii*¹⁴⁶⁶ dans leur recherche internationale sur les appréciations de textes littéraires.

1. La construction d'une relation esthétique

A la suite de Chloé Gabathuler, nous souhaitons voir maintenant en quoi les échanges entre pairs et la reformulation de l'œuvre, passant par une co-construction du texte, permettent de faire émerger une relation esthétique. Celle-ci est définie comme la relation qui se tisse entre l'élève et l'œuvre littéraire et se construit socialement au sein des interactions intersubjectives entre les pairs et l'enseignant. La chercheuse suisse explique que c'est par la verbalisation que les jugements se forment : en effet

¹⁴⁶³ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.223.

¹⁴⁶⁴ *Ibid.*, p.223.

¹⁴⁶⁵ Langlade Gérard, *op. cit.*, 2008, p. 64.

¹⁴⁶⁶ Brunel, Magali, *et alii.*, *op. cit.*, 2018.

l'échange oral permet de mettre en place une justification des appréciations et une négociation entre pairs à la recherche d'un accord sur le texte. Il s'agit d'observer comment les appréciations et évaluations des élèves apparaissent et comment elles tendent ensuite à se transformer en jugements esthétiques. Nous souhaitons également voir dans quelle mesure les débats interprétatifs collectifs, nés au sein de la classe, font naître chez les élèves une relation esthétique, en observant là aussi la dialectique du pluriel et du singulier.

Pour répondre à cette question, nous avons choisi de nous pencher sur la réception du dernier mot de la tragédie de *Bérénice* de Racine par la classe 3¹⁴⁶⁷. En effet, le « Hélas » ultime n'est pas sans avoir créé dans l'histoire de la réception de la tragédie un débat opposant ceux qui le trouvent ridicule – à l'instar de l'abbé de Villars évoquant un « Hélas de poche »¹⁴⁶⁸ – et ceux qui, au contraire, y voient un trait de génie, comme La Bruyère. Ce « Hélas » cristallise ainsi un important débat littéraire sur le statut de la tragédie *Bérénice* de Racine et il n'a pas laissé non plus les élèves de la classe 3 indifférents.

Dans une démarche longitudinale, nous souhaitons observer comment, autour de cet « hélas », au sein d'interactions et de verbalisations, appréciations, évaluations et jugements se sont formés au cours du dispositif. Au cours des étapes 2 et 6, on s'en souvient, ont lieu des débats interprétatifs, temps de socialisation indispensable pour l'émergence d'une relation esthétique selon Chloé Gabathuler. Nous nous appuyons sur la grille des jugements de la jeune chercheuse qui fondent, selon elle, la relation esthétique : ils peuvent être ou éthique, ou esthétique ou émotionnel¹⁴⁶⁹. L'étape 4, qui est pourtant un temps d'échanges important dans le dispositif, n'est pas ici évoquée car le mot « Hélas » n'est pas objet de débat interprétatif. L'étape 10 correspond à un temps d'écriture après la lecture d'un texte personnel sur ce « Hélas » d'Antiochus : elle est une trace écrite de la réception et a une portée argumentative.

| ETAPE 2 | ETAPE 6 | ETAPE 10 |
|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| Echange de « cercles de personnage » | Lecture analytique du dénouement | Ecrit personnel réalisé en fin de séquence |

FIGURE 102 ETAPES ETUDIEES POUR OBSERVER L'EMERGENCE DE RELATIONS ESTHETIQUES.

¹⁴⁶⁷ Cette analyse a été l'objet d'une communication de notre part lors du colloque international de Toulouse *Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ?*, tenu du 28 au 30 mars 2019 et d'une publication prévue pour septembre 2020 dans la revue *Le Français aujourd'hui*. Nous reprenons ici notre réflexion en l'étayant et la développant.

Augé, Claire, « HELAS ! » d'Antiochus : l'émergence d'une relation esthétique », *Le Français aujourd'hui*, 2020 (publication à venir, septembre 2020).

¹⁴⁶⁸ Racine, *Bérénice*, préface, en réponse à l'abbé de Villars.

¹⁴⁶⁹ Nous renvoyons à la figure 40 reprise de l'ouvrage de Chloé Gabathuler (Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.229).

Nous avons choisi de nous pencher sur l'évolution de la réflexion de six élèves en particulier : Ylan, Morgan, Lauryn, Kenny, Perle et Elise. Ils ont été choisis pour les raisons suivantes :

- Ylan est dans le « cercle de personnage » Antiochus 2. Il est le premier élève à exprimer spontanément une évaluation concernant le « Hélas » d'Antiochus. Lauryn est dans le « cercle de personnage » Titus 2, une lectrice de niveau moyen. Elle échange avec ses camarades sur le « Hélas » et s'exprime sur celui-ci. Ces deux élèves sont moteurs dans le lancement d'un débat interprétatif sur ce point – Ylan est d'ailleurs à l'initiative du débat collectif lors de l'étape 6 sur ce sujet. Leurs avis se modifient-ils au cours des échanges ?
- Morgan est dans le deuxième « cercle de personnage » Antiochus ; Kenny est dans celui de Titus 1. Cependant, tous les deux sont absents le jour des échanges et de l'écriture collaborative au sein des « cercles de personnage » (étapes 2 et 3). Ces deux élèves n'ont donc pas été influencés par les échanges au sein du « cercle de personnage » et n'ont que leurs propres lectures et les études menées en classe au cours de l'étape 6. Dans quelle mesure le seul débat interprétatif mené au cours de l'étape 6 permet-il de développer une relation esthétique à l'œuvre ?
- Perle et Elise sont toutes les deux associées à Bérénice et sont dans le même « cercle de personnage ». Le « Hélas » n'a pas été évoqué au cours de leurs premiers échanges. Leur attention s'est portée sur ce point uniquement dans les échanges collectifs (étape 4) et l'étude des textes (étape 6). Avec elles, nous souhaitons voir si le « cercle de personnage » les a amenées à uniformiser leur regard : leurs relations esthétiques à l'œuvre ont-elles été biaisées par les pairs ou sont-elles personnelles ?

Ainsi, ces six élèves ont des profils différents. Ils n'ont pas tous été associés au même personnage aussi nous pouvons questionner l'impact de l'identification à Antiochus, imposée par le dispositif pour Ylan et Morgan. Deux étaient absents lors de l'étape 2 et ne sont donc influencés que par l'étape 6 (notés ABS dans le tableau ci-dessous). Nous avons marqué d'une croix, dans le tableau ci-dessous, les participations des élèves aux différentes étapes : Ylan s'exprime à chaque fois, Morgan aussi, même s'il est absent lors de l'étape 2. Certains ne participent pas au débat interprétatif de l'étape 6 mais l'écoutent simplement : c'est le cas de Lauryn, Kenny, Perle et Elise. Ces deux dernières élèves sont présentes lors de l'étape 2, mais leur attention ne se porte pas sur ce « Hélas » : ce que nous avons signifié par le signe \emptyset dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

| | ETAPE 2 | ETAPE 6 | ETAPE 10 |
|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | Echange de « cercles de personnage » | Lecture analytique du dénouement | Ecrit personnel réalisé en fin de séquence |
| Ylan (Antiochus) | X | X | X |
| Lauryn (Titus) | X | Écoute | X |
| Morgan (Antiochus) | ABS | X | X |
| Kenny (Titus) | ABS | Écoute | X |
| Perle (Bérénice) | ∅ | Écoute | X |
| Elise (Bérénice) | ∅ | Écoute | X |

FIGURE 103 TABLEAU RECAPITULATIF DE L'INVESTISSEMENT DES ELEVES OBSERVES EN CLASSE 3.

Pour analyser nos données, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Chloé Gabathuler¹⁴⁷⁰ afin de distinguer les appréciations et évaluations d'une part et les jugements d'autre part, et afin d'observer les négociations et justifications, comme nous le précisons dans notre second chapitre.

1.1. L'émergence d'une relation esthétique

Pour commencer, nous nous proposons d'observer les parcours individuels de chacun de ces six élèves.

1.1.1. Ylan

Ylan est un bon lecteur et, dès le début des échanges au sein de son « cercle de personnage » (étape 2), il émet une appréciation négative sur Antiochus, personnage auquel il est associé. En effet, il le trouve ridicule. Pour lui, le prince de Comagène se « pose comme une victime ». Pour justifier auprès de ses pairs son appréciation négative, il développe une évaluation sur le « Hélas » ultime de la tragédie, évoqué par son camarade Florent. En effet, le comportement d'Antiochus ne correspond pas aux « valeurs propres à la communauté d'individus »¹⁴⁷¹ à laquelle Ylan appartient. La pensée est peu développée puisque l'argumentation se conclut sur une phrase inachevée ponctuée d'un « voilà ».

Ylan : Il se pose comme une victime.

Florent : Ben de toute façon la dernière réplique de la pièce c'est « Hélas ! », c'est...et c'est Antiochus qui le dit...donc c'est un peu lui qui ...enfin ils perdent tous, si j'ai bien compris.

Ylan : Personne est là pour l'aimer, quoi. Alors que les autres s'aiment mais lui il rajoute son « hélas » alors qu'elle dit adieu à l'autre...

Hakan : « L'autre »

(Rires)

Ylan : C'est un petit peu...voilà

¹⁴⁷⁰ Gabathuler, Chloé, *op. cit.*, 2016.

¹⁴⁷¹ *Ibid.*, p.54.

Florent : C'est horrible dit comme cela. Mais c'est ça. Elle dit « ah je t'aime » et il répond. C'est horrible.

CERCLE DE PERSONNAGE 31 ANTIOCHUS 2 (CLASSE 3).

Florent, pour sa part, initie une réflexion sur un jugement émotionnel en évoquant ses propres affects de lecteur – « c'est horrible » – tandis qu'Ylan ne rebondit pas et demeure dans une évaluation négative à peine esquissée.

Lors de l'étape 6 qui correspond à l'étude de l'œuvre et ici plus particulièrement à celle du dénouement de la tragédie en classe¹⁴⁷², Ylan lance ensuite le débat interprétatif à propos du « Hélas » d'Antiochus aussitôt la lecture magistrale de l'extrait achevée par l'enseignant. La discussion est inaugurée par la répétition de la même appréciation négative envers Antiochus, avec la même justification que celle évoquée entre pairs : « il rajoute un peu son 'hélas' pour exister quoi ». La réflexion sur le « Hélas » naît d'un besoin de verbalisation argumentative pour expliquer l'appréciation négative non seulement de la réplique mais aussi du personnage.

Ylan : Il me fait rire.

Prof : Antiochus vous fait rire ?

Ylan : Parce que pour moi ça devrait être Titus qui parle là pour le coup et Antiochus en gros « ramène sa fraise » si je peux dire. Antiochus il rajoute un peu son « hélas » pour exister quoi.

(Rires dans la classe)

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 1 ETUDE DU DENOUEMENT DE BERENICE EN CLASSE 3

Dans le cours même du débat interprétatif, poussé par une volonté de convaincre ses pairs, Ylan initie, timidement cependant, un jugement esthétique. En effet, il cherche à justifier un jugement émotionnel (souligné dans l'extrait ci-dessous) en développant une réflexion sur le contenu de la tragédie. En effet, il explique que pour lui, le dénouement se joue uniquement entre l'empereur et la reine de Palestine.

Ylan : Ok mais ça m'aurait moins choqué personnellement que ce soit Titus qui le dise. C'est à lui que Bérénice s'adresse quand elle s'en va, c'est lui qui attire nos regards. C'est lui que vise surtout Bérénice quand elle part.

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 2 ETUDE DU DENOUEMENT DE BERENICE EN CLASSE 3

Lors de l'étape 10, ce jugement esthétique est abouti : le « Hélas » est jugé « disharmonique » et « ridicule ». Le regard singulier de l'élève se manifeste dans la répétition de « selon moi ».

Ce « Hélas » est disharmonique selon moi : il fait d'Antiochus un personnage pathétique, il n'a pas la grandeur tragique de Bérénice et Titus car il ne sait pas se taire. C'est bien son problème depuis le début. Ce « Hélas » est ridicule dans cette tragédie, selon moi.

ECRIT (ETAPE 10) 1 YLAN AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS (ANTIOCHUS 2, CLASSE 3).

Dans cet écrit, on retrouve l'appréciation négative du personnage Antiochus : « un personnage pathétique » caractérisé par la négation systématique. Au cours des différentes étapes, Ylan a développé

¹⁴⁷² Il s'agit du temps de la troisième et dernière lecture analytique menée en classe 3.

son appréciation négative sur le personnage en une évaluation sur le « Hélas » qui s'exprime ensuite en un jugement émotionnel et un jugement esthétique.

1.1.2. Lauryn

Lauryn est une lectrice sérieuse confrontée à de nombreuses difficultés face à *Bérénice* de Racine qu'elle tend à résoudre avec ses pairs au sein de son « cercle de personnage » Titus lors de l'étape 2. Dans son groupe, le « Hélas » ultime d'Antiochus est évoqué par Eva ce qui fait naître un bref débat interprétatif entre pairs :

Amandine : Pourquoi il le dit à Titus à la fin ?

Floriane : Ben il a de l'espoir. Sauf qu'il voit Bérénice pleurer pour Titus. Donc en fait non.

Eva : Et il dit « Hélas »

Amandine : Mais pourquoi parle-t-il ?

Lauryn : J'imagine qu'il craque.

CERCLE DE PERSONNAGE 32 TITUS 2 (CLASSE 3).

Floriane et Lauryn sont dans la même démarche : elles cherchent à comprendre le texte, dans un effort de reformulation. Lauryn s'appuie sur l'immersion fictionnelle pour le comprendre : « j'imagine qu'il craque ». On ne trouve ni appréciation, ni évaluation, ni jugement : Lauryn et ses pairs demeurent dans un effort de compréhension.

Au cours de l'étape 6, Lauryn ne prend pas part au débat interprétatif né dans la classe à la suite de la remarque d'Ylan, mais l'écoute silencieusement.

Dans son écrit individuel (étape 10), elle émet une remarque esthétique en commentant le « Hélas » d'Antiochus. Elle exprime alors une opinion personnelle, comme la présence du « je » le souligne. Elle justifie son propos en s'appuyant sur la narration et sur les émotions qu'elle suppose du spectateur.

C'est un déchirement pour tous les personnages. Si jusqu'ici ils s'entendaient très bien à cet instant précis cela n'a plus lieu d'être. Je pense que c'est ce déchirement que l'on entend dans le « Hélas » d'Antiochus. C'est aussi le déchirement du public.

ECRIT (ETAPE 10) 2 LAURYN AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS (CLASSE 3).

Il nous semble voir ici apparaître un jugement esthétique après une reformulation et l'écoute des débats de l'étape 6, dans la mesure où elle justifie précisément son jugement émotionnel, en généralisant son appréciation au public. Il va sans dire cependant que ce jugement esthétique pourrait être affiné.

1.1.3. Morgan

Morgan est un élève avec de très grandes difficultés : il est l'élève au niveau le plus faible des élèves de notre présente étude. Il intervient à un moment de l'étape 6, après le premier débat interprétatif initié par Ylan.

Morgan : Le dernier truc qu'elle dit c'est à Titus, et c'est Antiochus qui répond : je comprends pas.

Prof : Antiochus répond-t-il avec « hélas » ?

Morgan : Non.

Prof : Un soupir est-il une réponse ?

Morgan : Non.

Prof : Un soupir, qu'est-ce ?

Morgan : une plainte

Jade : une tristesse

Floriane : un truc qu'on lâche

Prof : Oui quelque chose que l'on ne maîtrise pas. Donc oui c'est plus une échappée de tristesse qu'une réponse à Bérénice.

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 3 ETUDE DU DENOUEMENT DE *BERENICE* EN CLASSE 3.

La prise de parole de Morgan n'exprime ni une appréciation, ni une évaluation, ni un jugement : sa remarque relève de l'« incident didactique »¹⁴⁷³, appelant une intervention de l'enseignant qui, ici, par des questions, va tenter de guider l'élève vers une compréhension du texte. Morgan, absent lors de l'étape 2, se trouve dans la même posture que Lauryn : avant de pouvoir exprimer un avis sur le « hélas » d'Antiochus, il lui faut passer par la reformulation.

Dans son écrit (étape 10), il exprime un jugement esthétique sur le contenu de la tragédie en se positionnant – « j'ai aimé ».

J'ai aimé le fait que la pièce se termine par « Hélas ! » ça montre bien la souffrance qu'endurent les personnages même si c'est Antiochus qui dit ça.

ECRIT (ETAPE 10) 3 MORGAN AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS (CLASSE 3).

Un jugement esthétique est né pour Morgan, à travers une double appréciation suite à une reformulation. Cependant celui-ci se fonde essentiellement, là encore, sur un jugement relevant de l'émotion.

1.1.4. Kenny

Kenny est un élève scolaire et bon lecteur. Absent lors de l'étape 2, il n'intervient pas au cours de l'étape 6. La seule donnée à notre disposition est donc son écrit produit lors de l'étape 10.

Ce « Hélas » clôt la pièce, c'est le mot de la fin qui se termine par le soupir d'Antiochus. Pour moi, Antiochus voulait simplement dire cela pour faire signe de sa présence (à sa place j'aurais fait profil bas). Je trouve que ce « hélas » n'a pas lieu d'être parce que c'est impoli. Bérénice conclut son adieu avec Titus et lui, il arrive comme une fleur en mode 'Hélas'. Ça casse le ton tragique, à la fin. Je suis déçu.

ECRIT (ETAPE 10) 4 KENNY AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS (CLASSE 3).

Ce texte souligne un point de vue personnel comme la présence forte du « je » le souligne. On voit émerger un jugement esthétique négatif dans son propos : les expressions négatives nombreuses en témoignent. Le « Hélas » « casse le ton tragique » : cela provoque une déception. La relation esthétique articule alors étroitement un jugement esthétique à propos du registre littéraire et un jugement

¹⁴⁷³ Roditi, Éric, *op. cit.*, 2014.

émotionnel. En effet, l'argumentation déployée ici par Kenny s'appuie également sur une reformulation de l'extrait et une évaluation renforcée par l'immersion fictionnelle – « (à sa place j'aurais fait profil bas) ».

1.1.5. Perle et Elise

Perle et Elise sont, toutes les deux, grandes lectrices, dans le même « cercle de personnage », associées à Bérénice. Comme pour Kenny, c'est uniquement dans l'étape 10 que toutes les deux se sont exprimées sur le « Hélas » d'Antiochus.

Elise n'exprime pas un jugement esthétique sur le « hélas » mais un jugement émotionnel sur Antiochus. En effet, le terme « *friendzone* »¹⁴⁷⁴ ne renvoie pas au « Hélas » mais au personnage lui-même.

Antiochus pousse ce dernier soupir de désespoir car il est complètement impuissant, ce qui donne une image assez ridicule de lui. Pour parler franchement, ça me fait penser à une « *friendzone* ».

ECRIT (ETAPE 10) 5 ELISE AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS (CLASSE 3).

Au contraire, Perle développe un jugement esthétique sur ce dernier mot de la pièce qui est vu comme « le point de résonance de la tristesse du spectateur ».

C'est la fin de l'amour. Le dernier mot de la pièce est « Hélas ! » prononcé par Antiochus. Je le vois comme le point de résonance de la tristesse du spectateur.

ECRIT (ETAPE 10) 6 PERLE AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS (CLASSE 3).

Ici Perle exprime sa compréhension du « Hélas » qu'elle justifie à partir d'un jugement émotionnel. Toutes les deux expriment, elles aussi, des points de vue personnels dans leurs textes.

1.1.6. Relation esthétique et diversité des jugements

Cette observation des parcours des six élèves sélectionnés montre que, pour tous, est née une relation esthétique avec l'œuvre littéraire *Bérénice* de Racine. En effet, tous leurs écrits de l'étape 10 font apparaître des jugements, qui portent en eux les traces d'une argumentation pour se justifier. Cependant, les jugements sont divers : si la majorité des écrits exprime un jugement esthétique – ce que la consigne appelle en leur demandant leur avis sur le « Hélas » d'Antiochus –, Elise et Kenny expriment, quant à eux, des jugements émotionnels.

Cette diversité permet de constater que le groupe n'a pas imposé une même relation esthétique au sein de la classe. Certains émettent un jugement positif (Morgan, Perle) et d'autres un jugement négatif (Ylan, Kenny et Elise) : dans ce groupe d'élèves on retrouve l'ambivalence des jugements que l'on trouve dans l'histoire de la réception de cette tragédie.

¹⁴⁷⁴ Nous avons croisé ce mot relevant de l'idiolecte des jeunes précédemment, dans la note 1285 et dans la donnée « Séance collective 33 ». Antiochus est dans une « *friendzone* » dans la mesure où Bérénice le considère comme un ami alors qu'il aimerait être son amant.

| | ETAPE 2 | ETAPE 6 | ETAPE 8 |
|--------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| | Echange de « cercles de personnage » | Lecture analytique du déroulement | Ecrit personnel dans l'après-coup de la lecture |
| Ylan (Antiochus) | EVALUATION | EVALUATION = » JUGEMENT ESTHETIQUE | JUGEMENT ESTHETIQUE - |
| Lauryn (Titus) | REFORMULATION | Écoute | JUGEMENT ESTHETIQUE |
| Morgan (Antiochus) | ABS | REFORMULATION | JUGEMENT ESTHETIQUE + |
| Kenny (Titus) | ABS | Écoute | REFORMULATION JUGEMENT ESTHETIQUE JUGEMENT EMOTIONNEL - |
| Perle (Bérénice) | ∅ | Écoute | JUGEMENT ESTHETIQUE + |
| Elise (Bérénice) | ∅ | Écoute | JUGEMENT EMOTIONNEL - |

FIGURE 104 TABLEAU RECAPITULATIF DE L'ÉVOLUTION DE LA RELATION ESTHÉTIQUE DES SIX ÉLÈVES OBSERVÉS (CLASSE 3).

Chloé Gabathuler¹⁴⁷⁵ note l'importance des pairs pour faire émerger une relation esthétique et notre observation des évolutions des six élèves le souligne également. En effet, il n'est pas nécessaire qu'un élève exprime une appréciation ou une évaluation pour qu'il puisse développer une relation esthétique : c'est le cas pour Lauryn, Morgan, Kenny, Perle et Elise. On voit également que pour les élèves les plus en difficulté, le jugement est précédé d'un besoin de reformulation pour construire une compréhension du texte. C'est le cas de Lauryn (dès l'étape 2), de Morgan (lors de l'étape 6) et de Kenny dans son écrit individuel (étape 10). On retrouve là aussi une conclusion de la chercheuse. Enfin, la diversité des jugements semble souligner l'absence d'influence *a priori* de l'attribution d'un personnage : Ylan et Morgan sont tous les deux associés au même personnage et n'ont pas le même jugement esthétique, de même que Perle et Bérénice et Lauryn et Kenny. Les « cercles de personnage » ne semblent pas influencer la relation esthétique.

1.2. L'influence des échanges intersubjectifs (étape 6)

Pour Lauryn, Kenny, Elise et Perle, une relation esthétique apparaît dans l'écrit rédigé lors de l'étape 10, même si ces élèves n'ont pas participé aux débats. Quant au jugement d'Ylan, il a évolué dans la confrontation avec ses pairs. Il s'agit à présent d'étudier en quoi les débats interprétatifs influencent les relations esthétiques individuelles.

¹⁴⁷⁵ Gabathuler, Chloé, *op. cit.*, 2016.

Pour cela, nous souhaitons analyser les échanges intersubjectifs de l'étape 6 en nous appuyant également sur les travaux de Marion Sauvaire¹⁴⁷⁶, afin de voir en quoi les écrits après la lecture (étape 10) portent les traces des réflexions des pairs.

1.2.1. Etude du débat interprétatif (étape 6)

Nous avons analysé le débat interprétatif mené au cours de l'étape 6 autour du « Hélas » d'Antiochus en identifiant les différentes hypothèses et les opérations mises en place parmi celles identifiées par la chercheuse¹⁴⁷⁷, sur lesquelles nous nous sommes appuyée précédemment dans nos premières analyses : le maintien, la sélection, la recomposition et la relance.

Ylan : Il me fait rire.

Prof : Antiochus vous fait rire ?

Ylan : Parce que pour moi ça devrait être Titus qui parle là pour le coup et Antiochus en gros « ramène sa fraise » si je peux dire. Antiochus il rajoute un peu son « hélas » pour exister quoi.

(H1)

(Rires dans la classe)

Prof : Ah...Qu'en pensez-vous les autres de cette hypothèse de lecture d'Ylan ? Ah si vous ne dites mot, c'est que vous consentez...

Eva : Je pense qu'il dit « hélas » car il se rend compte alors à quel point c'est tragique ce qui se passe. Je pense que c'est un « hélas » collectif en fait ; il peut concerner tout le monde. **(H2)**

Prof : « Hélas » ça correspond à quoi ? C'est un soupir. Le dernier mot de cette pièce est un soupir.

Ylan : Ok mais ça m'aurait moins choqué personnellement que ce soit Titus qui le dise. C'est à lui que Bérénice s'adresse quand elle s'en va, c'est lui qui attire nos regards. C'est lui que vise surtout Bérénice quand elle part. **(H1)**

Noamane : Je pense que Titus il a la voix complètement coupée après cette révélation et l'adieu de Bérénice donc c'est pour ça qu'il ne peut pas dire « hélas ». Pour moi c'est plus logique que ce soit Antiochus qui parle en son nom. **(H3)**

Victoria : Oui mais Titus il a un peu fait en sorte que ça se finisse comme ça. On va pas le plaindre non plus, c'est à cause de lui que Bérénice doit partir. C'est ses choix à lui qui ont dirigé la pièce. Donc bon il a plus rien à dire non plus. Moi ça m'aurait choqué qu'il ose parler en fait. Il doit assumer les conséquences. **(H4)**

Florent : Je crois qu'Antiochus c'est le dernier qui a encore à se plaindre. C'est logique que ce soit lui qui le dise car bon Titus il a accepté, Bérénice aussi maintenant alors qu'Antiochus il est encore dans la passion. **(H5)**

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 4 ETUDE DU DENOUEMENT DE *BERENICE* EN CLASSE 3

Dans cet échange, on voit que d'autres élèves que les six au cœur de notre étude, Eva, Noamane, Victoria et Florent, argumentent en ajoutant systématiquement une nouvelle hypothèse interprétative la présence du « Hélas » d'Antiochus tandis qu'Ylan développe sa propre hypothèse (H1). Le débat est ici plutôt confrontation de points de vue qu'un échange argumentatif : les opérations intersubjectives sont limitées puisque l'on trouve essentiellement l'ajout, même si l'on peut considérer que l'hypothèse 4 est une recomposition de la troisième avec ajout d'appréciation personnelle et que l'hypothèse 5 est

¹⁴⁷⁶ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁷⁷ *Ibid.*

une recomposition de la précédente avec ajout de deux nouvelles analyses. Les outils d'analyse de Marion Sauvare permettent de mettre en évidence ici une certaine difficulté à co-construire une réflexion commune puisque tous demeurent essentiellement dans l'ajout. Cette analyse nous ramène à une conclusion de Chloé Gabathuler que nous évoquions précédemment : le débat interprétatif semble plutôt donner à voir des « monologues dont l'objectif est simplement 'de dire', d'explicitier son appréciation »¹⁴⁷⁸.

Néanmoins, on peut voir une articulation émerger entre jugement et interprétation. La répétition de « je pense » donne à voir une pensée qui se construit autour du texte à partir des jugements. Florent et Noamane justifient ce dernier mot prononcé par Antiochus par la logique : « pour moi c'est plus logique » et « c'est logique ». Leurs réflexions s'appuient sur une compréhension de l'œuvre. Au contraire, Ylan et Victoria sont influencés dans leurs interprétations par leur jugement : « ça m'aurait moins choqué personnellement », « ça m'aurait choqué qu'il ose parler en fait ». On retrouve ici également une piste de réflexion ouverte par Chloé Gabathuler à la fin de son ouvrage, rappelant le « rôle fondamental joué par les jugements dans l'appropriation des œuvres littéraires »¹⁴⁷⁹.

1.2.2. Etude comparative des écrits dans l'après-coup de la lecture (étape 10)

A ce temps d'échange, seul Ylan, parmi les six élèves observés, participe. Il s'agit de voir en quoi leurs écrits portent en eux les traces des réflexions de leurs pairs.

| | Ecrits dans l'après-coup (étape 10) | | | | | |
|---|-------------------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|
| | Ylan | Lauryn | Morgan | Kenny | Perle | Elise |
| H1 : Antiochus ajoute son « Hélas » pour exister. | X | | | X | | X |
| H2 : Ce « Hélas » est collectif et peut concerner tout le monde. | | X | X | | | |
| H3 : Titus a la voix coupée. | | X | | | | |
| H4 : Titus doit assumer ses actes. | | | | | | |
| H5 : Antiochus est le dernier qui peut encore se plaindre, qui est dans la passion. | X | | | | | |

FIGURE 105 OBSERVATION DES TRACES DE L'ÉCHANGE DANS LES ÉCRITS DE L'ÉTAPE 10 AU SUJET DU « HELAS » D'ANTIOCHUS.

Les traces des échanges sont diverses : Lauryn a repris deux hypothèses entendues durant l'échange tandis qu'Ylan, Morgan, Kenny et Elise se sont enrichis d'une lecture des pairs. Une sélection a eu lieu : il nous semble que ce choix a été fait à l'aune de l'appréciation portée sur le personnage d'Antiochus comme c'est explicitement le cas pour Elise et Kenny. On pourrait en tirer deux conclusions : les élèves conservent des traces des jugements de leurs pairs, cependant des choix sont faits et ils sont orientés

¹⁴⁷⁸ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.122.

¹⁴⁷⁹ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.222.

selon les appréciations initiales portées sur l'œuvre, comme nous le constatons à la suite de Marion Sauvaire¹⁴⁸⁰ à propos de la lecture interprétative.

Seul l'écrit de Perle ne porte aucune trace des hypothèses émises par les pairs : on pourrait penser, qu'il s'agit là d'une non-maîtrise de la compétence de confrontation intersubjective, évoquée par Marion Sauvaire, dans la mesure où l'élève ne s'enrichirait pas des propos de ses pairs. Perle considère le « Hélas » comme « le point de résonance de la tristesse du spectateur » et comme le symbole de la « fin de l'amour » : or, il s'agit là d'une hypothèse apportée par l'enseignant. Aussi, on peut se demander si la parole enseignante ne l'a pas influencée au point d'ignorer les remarques de ses pairs. Il s'agit donc à présent de considérer l'influence de la parole enseignante sur le jugement des élèves.

1.3. L'évolution du jugement : de celui du profane à celui de l'expert (étape 6)

Le jugement profane est défini par Chloé Gabathuler à la suite de Rainer Rochlitz comme spontané, portant en lui l'intime de chacun¹⁴⁸¹, tandis que le jugement de l'expert s'est « décanté » selon une formulation empruntée au même philosophe¹⁴⁸² : « l'image du décantage rend compte de la disparition des motivations radicalement idiosyncrasiques »¹⁴⁸³. Les critères du jugement de l'expert sont ceux propres à la classe de français où l'on note une « inégalité de savoirs entre l'enseignant et l'élève »¹⁴⁸⁴ : Chloé Gabathuler fait l'hypothèse que les débats sur les valeurs d'une œuvre permettent « l'apprentissage d'un jeu de langage particulier »¹⁴⁸⁵. Nous formulons, à sa suite, dans la perspective d'une relation esthétique, l'hypothèse que les débats autour des jugements peuvent être le lieu de l'apprentissage de critères analytiques et d'interprétation que les élèves peuvent s'approprier pour décanter leurs jugements. L'enseignant apparaît comme l'expert dans sa salle de classe, écouté par les élèves : sa parole magistrale peut-elle se combiner avec l'apprentissage de la compétence de confrontation intersubjective, évoquée par Marion Sauvaire ?

1.3.1. Etude de la parole enseignante

Au cours de la séance 6, l'enseignant apporte plusieurs éléments d'interprétation sur le « Hélas » d'Antiochus : il le fait quatre fois. La première intervention est un apport consistant à définir l'interjection « Hélas » : elle a lieu au cours du débat interprétatif étudié précédemment : « 'Hélas' est un soupir ».

¹⁴⁸⁰ Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁴⁸¹ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.55.

¹⁴⁸² Rochlitz, Rainer, *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris : Gallimard, 1998, p.168.

¹⁴⁸³ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.55.

¹⁴⁸⁴ *Ibid.*, p.56.

¹⁴⁸⁵ *Ibid.*, p.56.

La deuxième intervention est une synthèse du débat interprétatif qui amène à une institutionnalisation. Ainsi, le soupir est-il défini comme « un point de résonance de la tristesse » ; il est, de plus, précisé que le mot « Hélas » est un « mot tragique par excellence ».

En tout cas il va accepter maintenant dans le temps hors de la pièce...Effectivement, vos réactions autour de ce « hélas » sont très intéressantes. On termine sur un dernier soupir. Et ça devient **un point de résonance de la tristesse** et ce « hélas » qui vous marque et qui a vous marqué dès le début comme vos conversations lors de la première séance en groupe l'ont montré, il a marqué aussi les spectateurs à l'époque. Il a été dit que Racine était extrêmement courageux de terminer sa pièce sur ce cri. En effet, il fallait être vraiment convaincu d'avoir acquis le cœur des spectateurs pour éviter un espère ce rire ou sourire comme Ylan à ce moment-là... (...) C'est ce que Voltaire écrit (attention Voltaire, un siècle plus tard) « On peut être un peu choqué qu'une pièce finisse par un « Hélas », il fallait s'être rendu sûr de s'être rendu maître du cœur des spectateurs pour oser finir ainsi. » Et le mot « hélas », vous pouvez l'ajouter dans vos notes, est un **mot tragique par excellence**.

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 5 PAROLE DE L'ENSEIGNANT (CLASSE 3).

L'enseignant apporte alors un étayage en partie contextualisant sur ce « Hélas » en évoquant la formule de Voltaire. La troisième intervention de l'enseignant à ce propos est suscitée par Morgan qui sollicite de l'aide. A travers une série de questions, l'enseignant guide l'élève dans une analyse du mot « Hélas » qui est institutionnalisée à la suite : « une échappée de tristesse » et non « une réponse à Bérénice ».

Morgan : Le dernier truc qu'elle dit c'est à Titus, et c'est Antiochus qui répond : je comprends pas.

Prof : Antiochus répond-t-il avec « hélas » ?

Morgan : Non.

Prof : Un soupir est-il une réponse ?

Morgan : Non.

Prof : Un soupir, qu'est-ce ?

Morgan : une plainte

Jade : une tristesse

Floriane : un truc qu'on lâche

Prof : Oui quelque chose que l'on ne maîtrise pas. Donc oui c'est plus une échappée de tristesse qu'une réponse à Bérénice.

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 6 PAROLE DE L'ENSEIGNANT (CLASSE 3).

Enfin, la quatrième intervention est de nouveau une institutionnalisation à la fin d'un échange intersubjectif au sujet de l'adieu. L'enseignant revient alors sur le « Hélas » en proposant une nouvelle interprétation.

Prof : « de nouveau », expression intéressante. Effectivement, ça ne se finira jamais ! Effectivement, ils s'aiment et la parole est le dernier fil qui les relie. **S'il faut partir, il faut se taire. Titus et Antiochus ne peuvent plus répondre : il n'y a plus de mot. La seule réponse plutôt qu'un mur froid est ce soupir qui échappe à tout. Il faut se taire. En ça, le silence n'est pas preuve de faiblesse mais au contraire courage.** Et ici nos personnages ne sont plus des êtres larvoyants mais des êtres tragiques car ils sont en train d'endosser le courage. Alors pour Titus on l'avait déjà vu dans son monologue quand il dit « car enfin au combat qui pour toi se prépare, c'est peu d'être constant il faut être barbare. », il est déjà dans ce rôle courageux, c'est d'ailleurs pour cela que l'on a fait une sous-partie sur le caractère courageux de ce personnage.

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 7 PAROLE DE L'ENSEIGNANT (CLASSE 3).

Les interventions enseignantes consistent à éclairer le texte dans une perspective interprétative du texte. On pourrait ainsi synthétiser ses apports en quatre remarques :

- Le « Hélas » est un soupir qui échappe.
- Il est le point de résonance de la tristesse.
- Il n'y plus de réponse possible : le silence est là. Il faut se taire et être courageux.
- Il est un mot tragique.

1.3.2. Etude comparative des écrits dans l'après-coup de la lecture (étape 10)

La comparaison entre les écrits après la lecture (étape 10) et ces remarques de l'enseignant sur le « Hélas » donne à voir sa grande influence. En effet, cinq élèves sur les six s'appuient sur un apport du professeur pour justifier sa relation esthétique, à l'exception de Lauryn. Perle ne s'appuie d'ailleurs que sur ces remarques pour développer sa relation esthétique : son écrit ne porte pas de trace des réflexions de ses pairs. Elle reprend d'ailleurs exactement la formule enseignante de « point de résonance de la tristesse » dans son texte.

| | Ecrits dans l'après-coup (étape 10) | | | | | |
|---|-------------------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|
| | Ylan | Lauryn | Morgan | Kenny | Perle | Elise |
| R1 « Hélas » est un soupir. | | | | X | | X |
| R2 Il est le point de résonance de la tristesse. | | | X | | X | |
| R3 Il n'y plus de réponse possible : le silence est là. Il faut se taire et être courageux. | X | | | X | | |
| R4 Il est un mot tragique. | | | | | | |

FIGURE 106 OBSERVATION DES TRACES DE LA PAROLE ENSEIGNANTE DANS LES ECRITS DE L'ETAPE 10 AU SUJET DU « HE-LAS » D'ANTIOCHUS (CLASSE 3).

Néanmoins, nous ne considérons pourtant pas cette influence comme négative pour l'émergence d'une relation esthétique puisque nous constatons tout de même une diversité des relations esthétiques et des points de vue sur l'œuvre. Au contraire, cette appropriation des remarques enseignantes semble témoigner d'une progression de la relation esthétique des élèves : en s'appropriant le cours et en sélectionnant des éléments, il semble que le jugement des élèves peut alors se décanter. En effet, tous les écrits, à l'exception de celui de Perle, articulent remarques des pairs et de l'enseignant : chacun a composé une relation esthétique singulière. L'exemple de Perle est cependant particulièrement intéressant : elle est une bonne élève très sérieuse et scolaire mais a du mal à s'enrichir des remarques de ses pairs puisqu'elle ne se concentre que sur la parole enseignante. Cela tend à supposer que la capacité à s'enrichir des propos des pairs, évoquée par Marion Sauvare, n'est pas évidente, même pour les bons élèves.

1.3.3. Jugement profane et jugement expert

Nous nous sommes penchée sur l'argumentation déployée dans l'écrit personnel rédigé après la lecture (étape 10) afin d'identifier les critères et distinguer les jugements profanes et les jugements experts. Nous avons ainsi identifié dans ces écrits les critères qui relèvent d'une interprétation, qu'ils soient empruntés à l'enseignant, aux pairs ou développés à titre personnel et ceux qui sont intimes et idiosyncrasiques, se déployant dans un langage, parfois, plus familier et intime.

On constate alors que tous les écrits témoignent d'une certaine expertise qui peut porter encore des traces d'un jugement initial, profane, ce qui est le cas pour trois élèves dont deux bons élèves. D'ailleurs, Ylan et Kenny qui expriment encore un jugement profane dans leur expression sont ceux qui développent le plus grand nombre de critères interprétatifs. Cela nous semble être un élément important à prendre en compte pour souligner la difficulté du décanage, même chez les élèves d'un bon niveau.

| | Critères interprétatifs | | | Critères intimes et idiosyncrasiques |
|--------------------|--------------------------|---------------------|---|--|
| | Evoqués par l'enseignant | Empruntés aux pairs | Développés à titre personnel | |
| Ylan (Antiochus) | R3 | H1 H5 | Antiochus pathétique Disharmonie | « ridicule » |
| Lauryn (Titus) | | H2 H3 | Expression déchirement Déchirement du public | |
| Morgan (Antiochus) | R2 | H2 | | |
| Kenny (Titus) | R1 R3 | H1 | Casse le ton tragique. | « à sa place j'aurais fait profil bas » « comme une fleur » |
| Perle (Bérénice) | R2 | | Fin de l'amour. | |
| Elise (Bérénice) | R1 | H1 | Impuissance d'Antiochus. | « pour parler franchement », « friendzone » « image assez ridicule » |

FIGURE 107 ETUDE DES ECRITS DE L'ETAPE 10 POUR EVALUER LA RELATION ESTHETIQUE (CLASSE 3).

On peut ainsi dire que la relation esthétique se construit très progressivement de la part des élèves. Ceux-ci, de manière propre à chacun, s'imprègnent à la fois des remarques enseignantes et de celles de leurs pairs et mêlent savoir et point de vue intime.

*

*

*

Dans cette étude, nous souhaitons voir dans quelle mesure les débats interprétatifs collectifs permettent de faire émerger chez les élèves une relation esthétique née d'une dialectique du pluriel et du singulier. Pour répondre à cette question, nous nous sommes penchée sur un cas particulier au cœur de la classe 3 : le « Hélas » d'Antiochus. L'étude de ce mot a été initiée par l'évaluation négative d'un élève, Ylan, qui a attiré l'attention de la classe. Des débats ont alors eu lieu entre pairs, alimentés par des étayages de l'enseignant : on a pu remarquer que la participation aux échanges ou leur écoute font apparaître une relation esthétique, amenant les élèves à développer des jugements divers sur l'œuvre, qui se nourrissent de critères analytiques et interprétatifs et de réactions personnelles. Le dispositif, en engageant les élèves dans l'œuvre et dans des échanges intersubjectifs, permet ainsi de développer des relations esthétiques en cours de français, avec des œuvres aussi complexes que des tragédies raciniennes. Cependant le « décanage » du jugement profane demeure difficile.

2. Jugements éthiques et sujet-pensants

A la suite des travaux de Gérard Langlade, nous avons invité les élèves à se questionner sur leurs jugements moraux par rapport aux différents personnages auxquels ils étaient associés. Nous souhaitons voir en quoi cela permet d'amener les élèves à penser, à s'« ouvrir au monde »¹⁴⁸⁶, selon le vœu de Nicolas Rouvière. Ainsi, avons-nous demandé aux élèves des différentes classes s'ils auraient agi comme Titus, Néron ou Iphigénie. Il s'agit non seulement de voir en quoi les élèves ont pu développer une réflexion personnelle mais surtout d'observer si l'attribution des personnages a influencé leur perception des enjeux moraux de la pièce.

Pour répondre à cette question, nous avons choisi de nous pencher particulièrement sur la classe 4 qui a étudié *Iphigénie*. En effet, il s'agit de la classe la plus faible de notre expérimentation, comptant le plus grand nombre de non-lecteurs et de lecteurs en grande difficulté. Les échanges au sein des « cercles de personnage » (étape 2) ne donnent à entendre aucun jugement moral : les élèves sont tout entier concentrés dans une reformulation de l'œuvre. On retrouve ici la conclusion de Chloé Gabathuler¹⁴⁸⁷ sur la difficulté des élèves à émettre des jugements tant que l'œuvre littéraire n'est pas comprise. Ils demeurent dans cet effort de reformulation tout au long de l'étude de l'œuvre, non seulement lors de l'étape 2 mais aussi lors de l'étape 4 et de l'étape 6 avec l'enseignant, contrairement aux autres classes dans lesquels des débats sur les valeurs sont apparus spontanément auparavant. Il s'agit donc de voir avec cette classe si le dispositif a réussi à faire émerger un questionnement moral au terme de la reformulation de l'œuvre. Il leur a été demandé, lors de l'étape 10, de répondre à la

¹⁴⁸⁶ Rouvière, Nicolas, *op. cit.*, 2018, p.22.

¹⁴⁸⁷ Gabathuler, Chloé, *op. cit.*, 2016.

question suivante : « Auriez-vous agi comme Iphigénie ? Justifiez votre réponse avec précision »¹⁴⁸⁸. Au sein de la classe 4, 20% des élèves auraient agi comme la princesse (soit quatre élèves) tandis que les autres n'auraient pas agi de même, refusant l'autorité paternelle et le devoir. Nous avons identifié six arguments dans les copies, répertoriés dans le tableau ci-dessous :

| Arguments | Elèves concernés |
|---|---|
| A1 : Iphigénie me ressemble. | Matthis |
| A2 : Je dois obéir à mon père et à mon destin. | Gabrielle, Sarah-Sofia, Annabelle |
| A3 : Je ne vais pas faire comme Iphigénie car je n'ai pas la même religion qu'elle. | Inès |
| A4 : Je ne peux pas accepter cela de la part de mon père. C'est une trahison. | Saadia, Corentin, Dorian, Lina, Romane |
| A5 : La cause du sacrifice n'est pas digne d'un sacrifice. | Anissa, Pablo, Inès, Férielle, Loïc, Pauline, Ziane |
| A6 : Je ne suis pas courageux/courageuse. | Mehdi, Mélissandre, Ruben |

FIGURE 108 ANALYSE DES ARGUMENTS EXPRIMÉS EN CLASSE 4 POUR REPONDRE À LA QUESTION « AURAI-JE AGI COMME IPHIGÉNIE? ».

2.1. L'influence de l'identification ludique

Notre dispositif de lecture renforce l'identification au-delà de l'implication axiologique proposée par Gérard Langlade puisqu'il associe chaque élève à un personnage. Aussi, nous souhaitons, pour commencer, voir en quoi l'identification ludique, invitant à une lecture immersive, permet d'amener des élèves à développer une pensée.

Au sein du « cercle de personnage » Iphigénie, aucune élève n'aurait agi comme la princesse. En recourant au conditionnel, les élèves réécrivent la fiction – particulièrement Nalca qui projette plusieurs réactions possibles. Toutes ces élèves ont été gênées par leur identification à Iphigénie car le personnage est venu « heurter [leur] propre système axiologique »¹⁴⁸⁹. Elles ont alors expérimenté ce qu'Hélène Crombet nomme « l'expérience duale de l'abject »¹⁴⁹⁰, vivant une expérience de lecture singulière. En rejetant sans équivoque Iphigénie, elles s'en sont protégées également, et cela les a aidées à exprimer clairement leur propre système de valeurs, comme le souligne la chercheuse.

¹⁴⁸⁸ Nous ne disposons cependant que de peu d'écrits car de nombreux élèves étaient absents lors de cette séance.

¹⁴⁸⁹ Crombet, Hélène, *op. cit.*, 2018, p.88.

¹⁴⁹⁰ *Ibid.*

| Elèves | Auriez-vous agi comme Iphigénie ? | Ecrits après la lecture (étape 10) |
|---------------|-----------------------------------|--|
| Yasmine | DNC ¹⁴⁹¹ | DNC |
| Nalca | NON | A la place d'Iphigénie, je n'aurais pas agi comme elle sachant qu'Iphigénie agit selon sa religion. A sa place, j'aurais réfléchi pour commencer (ce qu'elle a fait mais deux secondes juste pour demander pourquoi elle ? pourquoi son père fait ça...) puis j'aurais analysé les choses. Enfin, j'aurais tout simplement fui ou chercher une solution avec d'autres religions (me renseigner) ou tout simplement prier pour éviter cette coupe amère (le sacrifice). |
| Saadia | NON | Non, à la place d'Iphigénie, je n'aurais pas réagi pareil car je trouve que c'est trop difficile à accepter de la part de son propre père. |
| Inès | NON | Non car je trouve vraiment que très clairement, selon moi, le jeu n'en vaut pas la chandelle. |
| Anissa | NON | A la place d'Iphigénie, je n'aurais pas agi comme elle. Mourir pour une histoire de vents, ça ne vaut pas le coup, surtout pour que d'autres partent à la guerre. Elle aurait pu éviter la guerre de Troie. |

FIGURE 109 ECRITS DE L'ETAPE 10 DU « CERCLE DE PERSONNAGE » IPHIGENIE (CLASSE 4).

De la même manière, les autres élèves ont pu être associés à des personnages qui heurtent leurs systèmes de valeurs. Agamemnon choisit de sacrifier sa fille à la demande des dieux pour pouvoir partir au combat ; Clytemnestre n'accepte pas la « puissance paternelle » ; Achille place la valeur amoureuse au-dessus de l'obéissance à son roi ; Ulysse accepte le sacrifice ; Arcas choisit de trahir le secret de son roi ; Eriphile trahit son amie : *Iphigénie*, comme toutes les tragédies de Racine, est un laboratoire de conflits de valeur.

Aucun élève associé à Agamemnon n'évoque l'argument 2 et, au contraire, seules deux élèves associées à Clytemnestre n'en partagent pas les valeurs. De même, Corentin, associé à Ulysse, prône le devoir de désobéissance au père.

¹⁴⁹¹ DNC : Donnée non communiquée.

| Arguments | Agamemnon | Clytemnestre | Achille | Iphigénie | Ulysse | Arcas | Eriphile | Doris |
|---|----------------|--------------------------|---------|-----------|----------|-------|-------------|-----------|
| A1 : Iphigénie me ressemble. | Matthis | | | | | | | |
| A2 : Je dois obéir à mon père et à mon destin. | | Sarah-Sofia Annabelle | | | | | | Gabrielle |
| A3 : Je ne vais pas faire comme Iphigénie car je n'ai pas la même religion qu'elle. | | | | Inès | | | | |
| A4 : Je ne peux pas accepter cela de la part de mon père. C'est une trahison. | | | Dorian | Saadia | Corentin | | Romane | Lina |
| A5 : La cause du sacrifice n'est pas digne d'un sacrifice. | Pablo | Anissa Pauline | Ziane | Inès | Loïc | | | Férielle |
| A6 : Je ne suis pas courageux/courageuse. | Mehdi Ruben | | | | | | Mélessandre | |

FIGURE 110 OBSERVATION DE L'INFLUENCE DE L'IDENTIFICATION LUDIQUE SUR LES VALEURS (CLASSE 4).

Ce tableau permet de remarquer que l'identification ludique n'a pas influencé l'émergence d'un jugement axiologique. On peut même supposer que la lecture immersive contrainte a été le temps d'un premier laboratoire de construction d'une pensée sur soi et le monde, en confrontant potentiellement un élève à des valeurs qui ne sont pas les siennes et à l'amener, en se décentrant, à se questionner lui-même. Chaque argument donne à voir une réflexion individuelle et un retour sur soi. La question axiologique apparaît alors comme un moyen de s'interroger soi-même, de faire son portrait en creux. Cependant, il ne s'agit pas d'une exhibition de l'intime, comme l'explique Gérard Langlade¹⁴⁹², car les élèves demeurent dans un « dialogue des imaginaires »¹⁴⁹³, inscrits dans la fiction de l'œuvre.

On peut d'ailleurs remarquer que les arguments portent non sur des valeurs mais sur une estime de soi : trois élèves ne se jugent pas assez courageux pour agir comme Iphigénie (A6), une ne se reconnaît pas dans l'éthique de conviction d'Iphigénie (A3) et un se retrouve au contraire dans le personnage (A1). A la suite du chercheur, nous constatons « le pouvoir de médiation de la littérature entre expérience de soi et expérience du monde »¹⁴⁹⁴. En se confrontant à la lecture de l'œuvre littéraire, par l'immersion fictionnelle, les élèves se questionnent et se pensent, se rencontrant eux-mêmes.

2.2. Le « sentiment libérateur d'appartenance à une communauté »¹⁴⁹⁵

L'étude des vingt réponses à notre question (étape 10) donne à voir six arguments différents. Cette faible variété nous semble montrer à quel point les élèves appartiennent à une communauté, partageant une culture et des valeurs qui leur sont propres. Ainsi, les arguments 4 et 5 sont les plus partagés

¹⁴⁹² Langlade Gérard, *op. cit.*, 2008, p. 64.

¹⁴⁹³ *Ibid.*, p. 64.

¹⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 64.

¹⁴⁹⁵ *Ibid.*, 2008, p. 63.

au sein du groupe, donnant à voir des valeurs républicaines françaises. En effet, le devoir de désobéissance lorsque l'ordre donné est considéré comme illégal et de nature à compromettre l'intérêt public ; le refus de la peine de mort figure dans l'arrêt du 10 novembre 1944. D'autre part, Iphigénie considère que sa vie est le bien de son père : « Ma vie est votre bien ; vous voulez le reprendre »¹⁴⁹⁶. Or, en 1970, l'autorité parentale a remplacé la « puissance paternelle » dans le Code civil français et à partir de 1989 est mis en place le principe juridique international d'intérêt supérieur de l'enfant, suite à la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Cette valeur commune aux élèves est ainsi reprise par cinq élèves qui estiment qu'Agamemnon « trahit » sa fille. De plus, le sacrifice humain est rejeté de la société depuis de nombreux siècles et la société française a aboli la peine de mort depuis 1981. Robert Badinter, dans son discours du 17 septembre 1981, parle d'une exécution comme un « sacrifice expiatoire »¹⁴⁹⁷, incitant à une loi du talion. On voit également émerger des valeurs questionnées aujourd'hui sur le sacrifice : une guerre mérite-t-elle un sacrifice ? Sept élèves se retrouvent, en estimant que non, qu'il y a un non-sens à tuer une personne pour pouvoir aller en tuer d'autres. Les élèves vivent dans une période pacifiste et ne partagent alors pas la valeur positive de la guerre prônée par Achille, Ulysse et Agamemnon. Ainsi, les arguments 4 et 5 sont des jugements individuels qui expriment des valeurs partagées par un groupe social, elles sont liées à des « normes juridiques qui servent de référence au vivre-ensemble »¹⁴⁹⁸.

Cependant, l'argument 2 fait émerger un conflit de valeurs au sein de la classe puisque celui-ci s'oppose à l'argument 4. On retrouve ici les propos de Claudine Leleux¹⁴⁹⁹ qui explique que les valeurs sont liées « à la finalité que chaque individu et chaque communauté d'appartenance donne à l'existence »¹⁵⁰⁰. En effet, trois élèves se retrouvent dans la valeur de l'obéissance due au père. A la suite de Nicolas Rouvière, on constate alors que « l'Ecole et la classe constituent un espace complexe de rencontre et de nouage des systèmes de valeurs, en même temps qu'une chambre d'écho au centre de toutes les attentions »¹⁵⁰¹. Ce conflit de valeurs montre deux communautés qui s'opposent : les élèves s'inscrivent dans des « imaginaires collectifs » pour reprendre l'expression de Gérard Langlade partagés. La prise en compte des affects permet à chacun de s'exprimer, sentiment libérateur car « l'on n'est pas seul dans son cas »¹⁵⁰².

¹⁴⁹⁶ Racine, *Iphigénie*, IV, 4, v. 1173.

¹⁴⁹⁷ Badinter, Robert, « Demain, vous voterez l'abolition de la peine de mort », 17 septembre 1981. [Récupéré sur le site : <https://www.lefigaro.fr/politique/le-scan/2014/04/08/25001-20140408ARTFIG00067-le-discours-de-badinter-sur-la-peine-de-mort.php>]

¹⁴⁹⁸ Rouvière, Nicolas, *op. cit.*, 2018, p.15.

¹⁴⁹⁹ Leleux, Claudine, *Pour une didactique de la morale et de la citoyenneté : développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

¹⁵⁰⁰ Rouvière, Nicolas, *op. cit.*, 2018, p.15.

¹⁵⁰¹ *Ibid.* p.15.

¹⁵⁰² Langlade Gérard, *op. cit.*, 2008, p. 63.

*

* *

A travers l'exemple de la classe 4, nous avons pu constater que les écrits récoltés dans l'étape 10 en réponse à la question « Auriez-vous agi comme Iphigénie ? » développent des pensées singulières, médiatrices entre l'œuvre littéraire et l'identité singulière. La prise en compte des affects des élèves permet de faire émerger des valeurs singulières et des valeurs partagées : des conflits peuvent émerger. Il serait intéressant, par la suite, de voir comment ils pourraient être pris en compte pour « repassionner le débat » à la suite d'Héloïse Adam et Agathe Mezzadri-Guedj¹⁵⁰³.

Nous avons vu que le dispositif immersif, loin de forcer les valeurs des élèves et d'influencer leur jugement axiologique, apparaît comme un premier laboratoire pour développer une pensée. En effet, les élèves sont confrontés à des personnages qu'ils peuvent considérer comme abjects, c'est-à-dire à des personnages qui heurtent leurs systèmes de valeurs. Cette expérience peut être riche : en effet la lecture vertigineuse permet alors de faire l'expérience de soi et de la consolidation de ses valeurs dans un double mouvement d'identification et de rejet.

3. L'influence du dispositif sur l'appréciation des personnages

Au cours de l'étape 2, on ne trouve qu'une seule appréciation positive du personnage, au sein du « cercle personnage » Néron en classe 1, sur toutes les classes expérimentées :

Moi j'ai lu que Néron. Néron c'était trop bien. Ça donnerait presque envie de lire le reste.

CERCLE DE PERSONNAGE 33 NERON (CLASSE 1).

De même, on ne trouve que deux « cercles de personnage » qui expriment des appréciations négatives de leurs personnages, toujours en classe 1. A la suite de l'étude internationale menée par Magali Brunel *et alii.*¹⁵⁰⁴, nous notons que les appréciations négatives d'une œuvre littéraire sont majoritairement justifiées par des problèmes de compréhension du texte. Les chercheurs démontrent ainsi que les lecteurs, peu importe leur âge, aiment ce qu'ils comprennent et n'aiment pas ce qu'ils ne comprennent pas. On peut supposer que la majorité des élèves dans les classes étudiées est davantage concentrée sur la compréhension de l'œuvre lors de cette étape 2 pour émettre des appréciations positives ou négatives des personnages. Même si les chercheurs soulignent que le critère cognitif est minoritaire dans les écrits des élèves pour justifier une appréciation positive, nous pouvons constater qu'un élève ne peut aimer que ce qu'il comprend.

¹⁵⁰³ Adam Héloïse, Mezzadri-Guedj, Agathe, « Les valeurs à travers les affects des sujets littéraires. Enjeux d'un enseignement éthique de la littérature au lycée » dans Rouvière, Nicolas (dir), *op. cit.*, 2018, pp. 215-229.

¹⁵⁰⁴ Brunel, Magali, *et alii.*, *op. cit.*, 2018.

Les différentes activités menées au sein des « cercles de personnage » lors des échanges (étape 2 et 4), de l'écriture collaborative d'un journal de personnage (étape 3) ou d'un profil (étape 5) permettent aux élèves de dépasser les complexités de la lecture et de s'approprier l'œuvre. Les exercices menés autour du personnage attribué créent une plus grande complicité entre celui-ci et les élèves de son « cercle de personnage » : dans quelle mesure l'attribution du personnage influence-t-elle l'appréciation des personnages ?

3.1. Attribution des personnages et appréciation des personnages

Dans le cadre de nos recherches, après la lecture (étape 10), il a été demandé aux élèves de choisir leur personnage préféré de la tragédie lue et de le justifier. Nous avons choisi d'analyser particulièrement les écrits de la classe 4. En effet, dans cette classe, les problèmes de compréhension sont les plus forts et donc nous supposons que le risque d'influence du travail de compréhension particulièrement menée autour d'un personnage est le plus élevé de notre dispositif. En effet, si les élèves préfèrent ce qu'ils ont compris, alors cela supposerait que leur personnage préféré soit leur personnage attribué.

Nous avons tout d'abord comparé l'attribution et le choix du personnage préféré après la lecture dans le tableau ci-dessous¹⁵⁰⁵. Nous avons mis en gras les élèves qui préfèrent le même personnage que celui qui leur a été attribué : cela représente 70% des élèves ayant répondu à la question. Seuls 30% modifient leurs choix – nous les avons grisés dans le tableau. Cette première observation tend à confirmer notre hypothèse : la focalisation du travail par le dispositif sur un personnage a influencé l'appréciation des personnages.

¹⁵⁰⁵ DNC : donnée non collectée. Le jour où le questionnaire a été distribué, de nombreux élèves sont absents.

| Personnage attribué | Elèves | Personnage préféré après la lecture |
|---------------------|------------------|-------------------------------------|
| Achille | Ziane | Achille |
| Achille | Dorian | Achille |
| Ulysse | Corentin | Ulysse |
| Ulysse | Loïc | Ulysse |
| Agamemnon | Pablo | Agamemnon |
| Agamemnon | Ruben | Agamemnon |
| Agamemnon | Mehdi | Agamemnon |
| Agamemnon | Mathis | Agamemnon |
| Eriphile | Melissandre | Clytemnestre |
| Eriphile | Romane | Eriphile |
| Clytemnestre | Pauline | Clytemnestre |
| Clytemnestre | Sarah-Sofia | Iphigénie |
| Clytemnestre | Annabelle | Clytemnestre |
| Iphigénie | Nalca | Iphigénie |
| Iphigénie | Saadia | Iphigénie |
| Iphigénie | Inès | Clytemnestre |
| Iphigénie | Anissa | Iphigénie |
| Doris | Férielle | Arcas |
| Doris | Lina | Achille |
| Doris | Gabrielle | Iphigénie |

FIGURE 111 COMPARAISON DU PERSONNAGE ATTRIBUE ET DU PERSONNAGE PREFERE LORS DE L'ETAPE 10 (CLASSE 4).

Cependant, il y a un élément qui peut influencer notre première analyse : l'attribution du personnage a été faite en classe 4 par l'enseignant qui a associé les élèves à des personnages susceptibles de leur plaire. Ainsi, on peut remarquer que les genres ont été respectés : les personnages féminins ont été attribués à des filles et les personnages masculins à des garçons. Il nous semble ici apercevoir une limite de notre expérimentation : il pourrait être intéressant d'attribuer de manière aléatoire les personnages aux élèves et en mesurer l'incidence sur l'engagement et sur les appréciations.

En observant le tableau, on peut aussi remarquer que tous les élèves du « cercle de personnage » Doris (Férielle, Lina et Gabrielle) préfèrent un autre personnage. Doris est une confidente sans véritable rôle : elle écoute Eriphile et est sa confidente, elle n'agit pas sur l'action de l'œuvre. Cela rejoint une réflexion repérée également dans les classes 1 et 2 : les personnages secondaires sont moins appréciés. Le « cercle de personnage » associé à Burrhus en classe 1 ne cesse de se plaindre au cours de l'étape 2 du personnage :

Genre nous notre personnage c'est une plante verte.
CERCLE DE PERSONNAGE 34 BURRHUS (CLASSE 1).

Tous les « cercles de personnage » associés à Burrhus et Albine dans les classes 1 et 2 et à Doris considèrent que leur personnage ne « sert à rien » : cette phrase revient à plusieurs reprises. Dans la classe 3, les confidents Paulin, Phénice et Arsace ont été écartés des attributions et personne ne s'est plaint de son personnage. Il y a peut-être là un élément à réfléchir en décidant de n'attribuer que les personnages tragiques. En effet, si l'intégralité de ce « cercle de personnage » préfère un autre personnage, ce n'est peut-être pas tant parce que les élèves sont influencés par leur compréhension du texte que parce qu'ils rejettent un personnage jugé inutile.

Enfin, 30% des élèves choisissent un nouveau personnage : il s'agit d'élèves appartenant non seulement au « cercle de personnage » Doris mais aussi à ceux d'Eriphile, Clytemnestre et Iphigénie. Ainsi, seule Inès dans le « cercle de personnage » Iphigénie préfère Clytemnestre et seule Sarah-Sofia dans le « cercle de personnage » Clytemnestre préfère Iphigénie : cela nous semble être un indicateur de l'indépendance du singulier par rapport au groupe. Le travail au sein du « cercle de personnage » n'a pas uniformisé les appréciations. Cela vient renforcer un élément déjà observé : le collectif n'enferme pas le singulier.

En outre, la distinction entre les 70 et 30% ne relève pas d'une différence de niveau de lecture. En effet, Sarah-Sofia préfère Iphigénie plutôt que son personnage : elle est au début du dispositif non-lectrice. Mélissandre, qui préfère Clytemnestre à Eriphile, est une lectrice scolaire, avec des difficultés face à l'œuvre racinienne, mais dans la tête de classe.

3.2. Les personnages préférés

Les élèves ne préfèrent pas tous le même personnage, comme le graphique ci-dessous le présente. Seule Doris n'est préférée par personne de la classe. Cela vient renforcer notre réflexion sur l'attribution des personnages secondaires : Arcas se démarque dans la mesure où, certes personnage secondaire, il est missionné au cours de la tragédie par Agamemnon et a un vrai rôle puisqu'il est celui qui avertit Iphigénie de son sacrifice à venir.

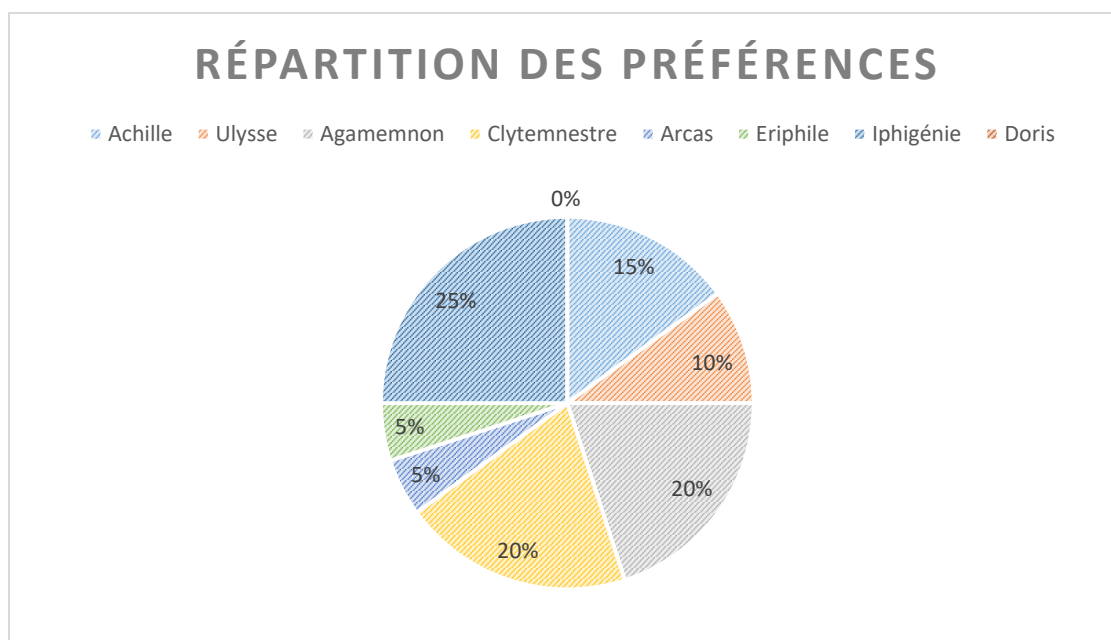


FIGURE 112 PERSONNAGES PRÉFÉRÉS EN CLASSE 4 LORS DE L'ÉTAPE 10.

On peut constater que seules les filles de la classe préfèrent un autre, ce qui nous invite à réfléchir la justification des préférences (étape 10).

3.3. La justification des préférences

Nous avons étudié les arguments déployés en nous appuyant sur les analyses de Magali Brunel et *alii*¹⁵⁰⁶ : les chercheurs distinguent quatre catégories axiologiques clefs : la cognition (qui renvoie à la clarté du texte), l'éthique (le jugement du texte par rapport au « bien »), la référence (qui renvoie à la vraisemblance) et l'esthétique.

| | Critère cognitif | Critère éthique | Critère référentiel | Critère esthétique |
|---|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|
| Écrits de la classe 4 (Étape 10) | 35% | 60% | 0% | 5% |

FIGURE 113 JUSTIFICATION DES PRÉFÉRENCES (CLASSE 4).

Le critère le plus évoqué par les élèves est celui de l'éthique : il est présent dans 60% des travaux de la classe. Les élèves ont préféré le personnage qui renvoie le plus à leurs propres valeurs. La répartition des préférences de vingt élèves témoigne de la diversité des élèves : la préférence résulte d'un choix personnel et intime. Les personnages de Racine sont à la fois innocents et coupables cependant la préférence ne se tourne que vers des valeurs positives dignes d'admiration de la part des élèves : Agamemnon, par exemple, est le personnage préféré de quatre élèves mais aucun n'évoque le choix de l'infanticide comme une justification de la préférence. Ainsi, Ziane admire Achille parce qu'il « est un vrai homme, prêt à tout pour sauver sa femme » et Inès choisit Clytemnestre car « elle est capable de faire preuve d'une très grande douceur et d'une force incroyable ». Un point attire notre attention :

¹⁵⁰⁶ Brunel, Magali, *et alii.*, *op. cit.*, 2018.

seule Férielle préfère un personnage d'un autre sexe qu'elle. On peut alors se demander si les valeurs ici des élèves ne témoignent pas de valeurs culturelles stéréotypées.

Le second critère le plus convoqué est cognitif (soit 35% des travaux) : il s'agit de sept élèves qui préfèrent leur personnage attribué. Celui-ci est le personnage le mieux compris, celui sur lequel le dispositif a focalisé l'attention de l'élève : Ruben souligne dans son texte le parallélisme entre l'étude et le jugement de goût.

Mon personnage préféré est Agamemnon car c'est celui que j'ai étudié et donc celui que j'ai le plus décortiqué le caractère et ainsi mieux compris ses décisions et émotions.

ECRIT (ETAPE 10) 7 RUBEN (CLASSE 4).

Le dispositif est consciemment pour ces sept élèves la raison de leur préférence : l'étude a non seulement permis une meilleure compréhension mais aussi une proximité. Anissa évoque un attachement avec son personnage né du travail à réaliser :

Mon personnage préféré est Iphigénie car durant le travail sur « Fakebook » c'était le personnage sur qui je travaillais ce qui m'a permis de plus m'y attacher.

ECRIT (ETAPE 10) 8 ANISSA (CLASSE 4).

Cela souligne une influence indéniable du dispositif. Si l'étude menée autour de la nouvelle de Romain Gary souligne la faible présence du critère cognitif pour justifier une appréciation positive après la lecture, il semblerait que notre étude ouvre une piste de réflexion : après la lecture de l'œuvre racinienne et son l'étude, le critère cognitif prend une plus grande ampleur pour justifier une appréciation positive. Les élèves semblent avoir apprécié la relation tissée avec le personnage : le critère cognitif est en effet également associé à un attachement émotionnel.

Enfin, un seul élève évoque le critère esthétique : il s'agit de Matthis qui préfère Agamemnon car il est le personnage central de la tragédie selon lui.

*

* *

Cette observation nous a permis de voir que le dispositif reposant sur une attribution des personnages influence les élèves, sans pour autant uniformiser les appréciations puisque peu d'élèves préfèrent un autre personnage que celui qui leur est attribué. Cependant le critère cognitif n'est pas le critère le plus plébiscité et la compréhension précise du personnage est associée à un attachement, voire à une intimité plus forte. Aussi, notre étude mériterait un approfondissement en allant plus loin dans les analyses de l'influence de la modalité d'attribution des personnages.

Bilan

Nous souhaitons voir dans quelle mesure le dispositif permet de faire émerger une relation esthétique avec la tragédie racinienne lue, dont la difficulté est un obstacle majeur.

- Le dispositif apparaît comme une piste didactique pour permettre de développer la relation esthétique comme objet d'enseignement à part entière. En effet, les échanges intersubjectifs permettent de reformuler et de développer, dans une verbalisation, des appréciations et évaluations pour faire émerger des jugements singuliers. La relation esthétique semble se nourrir de toutes les étapes du dispositif, permettant à chacun de développer sa propre lecture.
- L'immersion fictionnelle permet de développer des jugements moraux qui permettent à chacun de s'impliquer dans le texte et de se l'appropriier au cours du dispositif. Les travaux écrits lors de l'étape 10, à des fins expérimentales de notre part, portent les traces des réflexions singulières menées : la lecture de la tragédie racinienne, par le dispositif, permet de développer un sujet-pensant en amenant chacun à mieux se connaître et à développer une réflexion.
- Le dispositif n'uniformise pas les appréciations puisqu'il laisse émerger des appréciations singulières. Cependant, les élèves qui préfèrent un autre personnage sont minoritaires : cela nous invite à poursuivre notre réflexion en pensant les modalités d'attribution plus précisément. Le dispositif semblerait plutôt tisser des liens entre les élèves et les personnages, comme une amitié. Il serait intéressant d'en mesurer dans un temps plus loin, dans un après-coup lointain de la lecture, le souvenir non seulement du personnage mais aussi de l'œuvre.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous souhaitons analyser le mouvement de l'appropriation de l'œuvre au cours du dispositif en observant la dialectique du singulier et du pluriel.

- Le dispositif de la lecture partielle nécessite un travail de complémentarité des lectures : non-lecteur et lecteur progressent ensemble dans leur perception de la fable par une « expérience du récit »¹⁵⁰⁷ et en réactivant le souvenir de la lecture. Nous avons cependant pu constater que la complémentarité est moins efficace quand il s'agit d'élèves qui n'ont pas du tout lu l'œuvre :

¹⁵⁰⁷ Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

en effet, ils se nourrissent des « expériences du récit »¹⁵⁰⁸ et ne sont pas perdus, cependant ils enrichissent peu leurs pairs, peu patients à leur égard.

- L'écriture collaborative permet non seulement de développer une appropriation collective de l'œuvre mais aussi de l'améliorer puisque l'on a pu remarquer une progression au fur et à mesure du déroulement des étapes : on assiste en effet à un épaississement de l'appropriation pour tous les « cercles de personnage ».
- Le pluriel permet également la progression des singuliers qui s'enrichissent des échanges collectifs et portent les traces des lectures et appropriations de leurs pairs. Si cet enrichissement a lieu dès le premier échange pour les meilleurs élèves, nous avons pu voir que l'habitude des échanges et la pluralité de mouvements pendulaires du singulier au groupe contribuent à développer cette compétence littéraire pour tous les élèves.
- Enfin, loin d'être sclérosant, le pluriel permet de faire émerger des singularités de lecture. A la fin de l'étape 5, tous les élèves, même les plus en difficulté, ont développé une appropriation personnelle de l'œuvre. Le pluriel est alors à la source d'une dynamique : lectures collaborative et coopérative nourrissent l'appropriation individuelle où chacun joue un rôle majeur. Chaque élève exprime une lecture différente et une relation esthétique à l'œuvre singulière de ses pairs, dont elle porte cependant les traces en palimpseste. En effet, celle-ci naît des échanges, des interactions, des apports et des connaissances : elle se nourrit de toutes les étapes du dispositif et témoigne d'une relation particulière tissée entre l'œuvre et l'élève.
- Nous avons pu dégager plusieurs pistes de prolongement de notre réflexion : il serait intéressant de se questionner davantage sur l'influence de l'attribution des personnages par l'enseignant sur les appréciations des élèves. Aujourd'hui, nous supposons que le dispositif influence effectivement les appréciations des élèves car il les invite à tisser une relation particulière avec un personnage attribué cependant une nouvelle expérimentation serait nécessaire pour étudier cela. De plus, il serait intéressant de se demander si l'élève conserve le souvenir de l'œuvre ou celui du personnage dans un après-coup plus lointain de la lecture. En effet, se souvient-il d'Agamemnon à qui il était associé ou d'*Iphigénie* de Racine ? Quel impact cela a-t-il sur l'appropriation de l'œuvre littéraire ? Une autre expérimentation serait alors à mener.

¹⁵⁰⁸ *Ibid.*

CHAPITRE III : Au-delà de la lecture et de l’immersion fictionnelle : approche analytique et « lecture scénique »

Introduction

Nous avons pu voir que notre dispositif en appui sur un principe d’immersion fictionnelle, en associant à chaque lecteur un personnage, engage les élèves dans la lecture. Même si nous pouvions craindre un engagement dans la seule fiction et un éloignement de l’œuvre tragique, notre second chapitre a démontré que le dispositif amenait les élèves à s’approprier le texte-source, et même à épaissir leur appropriation, dans une dialectique du singulier et du pluriel.

Au lycée, la lecture d’une œuvre intégrale ne peut cependant être déconnectée de la formation de l’élève, à laquelle, bien au contraire, elle participe, comme Gérard Langlade l’explique¹⁵⁰⁹. Le chercheur, et Chloé Gabathuler¹⁵¹⁰ ensuite, notent que l’étude de l’œuvre doit s’articuler étroitement au dispositif de lecture mis en place. Dans cette démarche, nous nous sommes demandé dans quelle mesure la lecture identifiée permet de poursuivre des objectifs plus exigeants et lointains, voire techniques, en amenant les élèves à développer une approche analytique ou une « lecture scénique ». En effet, si l’immersion fictionnelle permet une rencontre entre les élèves et l’œuvre racinienne, permet-elle également de rapprocher les élèves de la littérarité du texte et de sa complexité théâtrale ou, au contraire, les en éloigne-t-elle ?

C’est donc l’apport du dispositif dans la formation de l’élève que nous souhaitons questionner dans ce troisième chapitre. Pour cela, nous étudierons dans un premier temps, l’approche analytique puis nous observerons si le travail mené autour du personnage, dans une « lecture fictionnelle » peut conduire les élèves vers une « lecture scénique ».

I. L’approche analytique

Afin de penser l’approche analytique du texte et donc celle de la littérarité de l’œuvre racinienne, nous nous appuyons sur la notion de lecture littéraire que Jean-Louis Dufays décrit comme un « va-et-vient didactique »¹⁵¹¹ pour concilier la « lecture ordinaire » d’une part et la « lecture savante » d’autre part. A la suite des travaux de Véronique Larrivé, nous considérons également que l’écriture des journaux de personnage aide les élèves à construire une attitude de lecteur en associant à la fois « l’intelligence analytique et l’investissement affectif, deux dimensions conjointement indispensables pour la lecture littéraire »¹⁵¹².

¹⁵⁰⁹ Langlade, Gérard, *op. cit.*, 2002, p.199.

¹⁵¹⁰ Gabathuler Chloé, *op. cit.*, 2016, p.208.

¹⁵¹¹ Dufays, Jean-Louis, *op. cit.*, 2002.

¹⁵¹² Larrivé, Véronique *op. cit.*, 2018, p. 192-193.

Dans le cadre de nos précédentes analyses, nous avons pu constater que les élèves développaient un travail collectif, de compréhension et d'interprétation du texte, au sein des « cercles de personnage » (étape 2) mais aussi lors de la séance collective (étape 4). En effet, lorsque les élèves jouent les personnages, dans une improvisation spontanée, nous avons pu observer qu'ils reformulent alors des scènes. Nous notons un important travail de paraphrase de l'œuvre racinienne : Bertrand Daunay souligne, dans un précieux article¹⁵¹³, que celle-ci est non seulement l'« expression d'un mode d'appropriation du texte »¹⁵¹⁴, mais aussi la « pierre de touche du commentaire de texte »¹⁵¹⁵. Le chercheur ajoute que l'objectif didactique est alors, plutôt que de condamner la paraphrase, d'amener les élèves à tenir un discours sur celle-ci. A la suite de ce travail, nous souhaitons donc nous demander dans quelle mesure l'immersion fictionnelle et le jeu de rôle mis en place permettent l'approche analytique en classe.

Dans cette perspective, nous avons élaboré un scénario didactique pour l'étude d'un extrait d'une tragédie racinienne qui articule l'approche empathique et immersive – identique à celle mise en place au cours du dispositif de lecture – et l'approche analytique. Ce scénario comprend trois séances de cours, partagées en onze activités différentes.

Lors de la première séance, à la suite de la lecture magistrale du texte étudié par l'enseignant, les élèves sont invités à prolonger l'expérience d'immersion fictionnelle : en effet, ils écrivent, dans un nouveau journal, individuellement toutefois, les émotions et réactions de leur personnage attribué. Les consignes données sont les suivantes : « Si votre personnage est présent dans cette scène, écrivez un extrait de son journal de personnage au cours duquel il la commente et exprime ses émotions. Si votre personnage est absent, imaginez qu'il la découvre par hasard : comment réagirait-il ? Ecrivez son journal de personnage ». Les élèves volontaires lisent alors leur texte et un débat en découle. A ce stade, il n'y a pas d'approche analytique : au contraire, la séance reproduit, à une plus petite échelle, le travail de lecture menée précédemment. Ce n'est qu'au cours de la deuxième séance que les élèves sont invités, explicitement, à analyser le texte : en effet, réunis en « cercles de personnage », il leur est demandé de choisir entre pairs un vers de l'extrait, de justifier leur choix et d'en proposer une analyse textuelle, en ayant recours à un vocabulaire précis, en identifiant des procédés d'écriture. Au terme de cette séance, chaque élève écrit, à la maison, un court texte dans lequel il exprime son point de vue de lecteur sur les personnages présents dans la scène étudiée : il s'agit alors d'un « texte de lecteur » selon la définition de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier¹⁵¹⁶ donnant à voir l'implication des

¹⁵¹³ Daunay, Bertrand, « La paraphrase dans le commentaire littéraire » dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°95, 1997, pp. 97-124.

¹⁵¹⁴ *Ibid.*, p.105.

¹⁵¹⁵ *Ibid.*, p.107.

¹⁵¹⁶ Langlade, Gérard, Fourtanier, Marie-José, *op. cit.*, 2007.

élèves. Ce n'est donc que dans la troisième séance qu'est mise en place une lecture analytique, au sens institutionnel alors en vigueur durant nos expérimentations, menée par l'enseignant. Ces trois séances ont pour objectif d'engager, à partir de l'immersion fictionnelle, les élèves dans une approche analytique, par un glissement de la première à la dernière séance.

Puisque nous nous demandons si l'approche immersive permet de faire émerger une approche analytique, nous avons choisi de nous concentrer particulièrement sur la deuxième séance des trois études menées en classe 3 sur la tragédie *Bérénice* – le monologue d'Antiochus (I,2), le monologue de Titus (IV,4) et la tirade ultime de Bérénice dans le dénouement. Si cette dernière scène a été lue par l'ensemble de la classe puisqu'elle rassemble les trois protagonistes, ce n'est pas le cas des deux premiers monologues qui ne sont connus que par les élèves associés à Antiochus pour le premier texte et ceux associés à Titus pour le second. Nous souhaitons, par l'étude précise des vers choisis par les élèves et de leurs justifications, vérifier si l'on trouve une articulation entre l'empathie et l'analyse. Il s'agira ainsi d'observer en quoi la lecture immersive et identifiée, menée au cours du dispositif et lors de première séance de l'étude du texte, a pu influencer le choix et si les analyses textuelles des élèves viennent l'enrichir.

Pour cela, nous nous sommes demandé tout d'abord si l'identification au personnage a orienté le choix des vers puis nous avons étudié l'articulation entre l'approche empathique et l'approche analytique dans les discours des « cercles de personnage ».

1. Le choix des vers

1.1. Une concentration surprenante des vers

Le tableau ci-dessous récapitule les vers choisis, dans chaque extrait, au cours de la deuxième séance, par chaque « cercle de personnage ». Trois seulement l'ont été. La concentration des choix est frappante. Ainsi trois groupes choisissent-ils le vers 20 et deux le diptyque des vers 25-26 dans le monologue d'Antiochus qui comporte trente-deux vers. De même, parmi les cinquante-et-un vers du monologue de Titus, les vers 999 et 1030 sont relevés par deux « cercles de personnage ». Enfin, dans l'ultime tirade de Bérénice qui compte trente-huit vers, le vers 1500 a retenu l'attention de trois « cercles de personnage ».

| | I,2 | IV,4 | V,7 |
|--------------------|--|--|--|
| Antiochus 1 | « Pourrai-je sans trembler lui dire 'je vous aime' » (vers 20) | « Je viens percer un cœur que j'adore, qui m'aime » (vers 999) | « Adieu, Seigneur, régnerez, je ne vous verrai plus » (vers 1494) |
| Antiochus 2 | « Ah ! puisqu'il faut partir, partons sans lui déplaire » (vers 32) | « Rome sera pour nous...Titus, ouvre les yeux ! » (vers 1013) | « Je l'aime, je le fuis ; Titus m'aime, il me quitte » (vers 1500). |
| Titus 1 | « Pourrai-je sans trembler lui dire 'je vous aime' » (vers 20) | « Pourrais-je dire enfin je ne veux plus vous voir ? » (vers 998) | « Bérénice, Seigneur, ne vaut point tant d'alarmes » (vers 1484) |
| Titus 2 | « Pourrai-je sans trembler lui dire 'je vous aime' » (vers 20) | « Je viens percer un cœur que j'adore, qui m'aime » (vers 999) | « Je ne vois que des pleurs...et de sang prêt à couler » (vers 1473) |
| Bérénice 1 | « Je me suis tu cinq ans ; et jusques à ce jour, / D'un voile d'amitié j'ai couvert mon amour » (vers 25-26) | « Qu'ai-je fait pour l'honneur ? J'ai tout fait pour l'amour » (vers 1030) | « Je l'aime, je le fuis ; Titus m'aime, il me quitte » (vers 1500). |
| Bérénice 2 | « Je me suis tu cinq ans ; et jusques à ce jour, / D'un voile d'amitié j'ai couvert mon amour » (vers 25-26) | « Qu'ai-je fait pour l'honneur ? J'ai tout fait pour l'amour » (vers 1030) | « Je l'aime, je le fuis ; Titus m'aime, il me quitte » (vers 1500). |

FIGURE 114 VERS CHOISI POUR CHAQUE « CERCLE DE PERSONNAGE » AU COURS DES TROIS ETUDES DE TEXTE MENEES EN CLASSE 3.

L'observation du tableau nous amène à constater plusieurs similitudes entre les différents « cercles de personnage » : les deux groupes associés à Bérénice ont ainsi systématiquement choisi les mêmes vers ; il en est de même pour ceux associés à Titus dans le cadre de la première étude. Cependant, il semble peu judicieux de voir dans cette concentration des choix une influence directe de l'attribution du personnage : en effet, le vers 20 est également relevé par trois « cercles de personnage » (Antiochus 1, Titus 1 et Titus 2) de même que le vers 1500 (Antiochus 2, Bérénice 1 et Bérénice 2).

Aussi nous sommes-nous demandé s'il y avait là, non pas une influence du personnage, mais une influence des séances précédentes. En effet, alors que nous avons pu observer, dans notre second chapitre, que le dispositif permettait de faire émerger des lectures singulières, cette concentration des relevés de vers interroge : pourquoi les « cercles de personnage » ont-ils fait des choix si similaires ? Afin de répondre à cette question, nous nous sommes penchée sur les justifications des choix de chaque groupe.

1.2. L'influence de la lecture empathique

1.2.1. Justification du choix : entre texte-action et texte-objet

Après avoir travaillé en « cercles de personnage », les élèves ont expliqué, à l'oral, leur choix de vers et l'ont analysé. A partir des retranscriptions de ces trois séances¹⁵¹⁷, nous avons systématiquement

¹⁵¹⁷ Certains « cercles de personnage » n'ont pas donné leur justification, passant tout de suite à l'analyse textuelle : lorsque nous n'avions pas la donnée, nous avons grisé la ligne.

distingué si la justification se concentre sur le personnage ou sur le texte afin d'observer l'influence de l'identification sur les élèves dans leur approche du vers racinien.

| | La justification considère le personnage | La justification considère le texte |
|--------------------|--|---|
| Antiochus 1 | | On l'a choisi car c'est l'un des plus beaux vers qu'il y a dans ce monologue. C'est sincère et prenant. |
| Antiochus 2 | C'est marrant parce qu'il en est incapable [de partir]. | |
| Titus 1 | Nous, on l'avait choisi car ça cristallisait tout le monologue avec la peur de l'aveu. Il imagine qu'il parle à Bérénice : il a peur. | |
| Titus 2 | On trouve qu'il exprime bien l'hésitation d'Antiochus. Ça montre qu'il a peur d'échouer parce qu'il montre la peur d'Antiochus et sa détermination. Ça montre bien le personnage | |
| Bérénice 1 | On l'a choisi car il nous semble important pour comprendre la souffrance d'Antiochus. | |
| Bérénice 2 | On a choisi ce vers car on était touché par sa souffrance depuis cinq ans. | |

FIGURE 115 : JUSTIFICATION DU CHOIX DES VERS LORS DE LA PREMIERE ETUDE DE TEXTE (CLASSE 3).

| | La justification considère le personnage | La justification considère le texte |
|--------------------|---|--|
| Antiochus 1 | | Le vers d'avant que Noamane (Titus 1) a expliqué ça résume son monologue alors que là ça résume ce qui va se passer après. |
| Antiochus 2 | | |
| Titus 1 | | Donc on a choisi ce vers parce que ça cristallise la scène donc c'est un résumé en fait de toute la scène ben pour nous. |
| Titus 2 | Nous on a choisi ce vers car on voit l'opposition entre sa fierté et son amour. | |
| Bérénice 1 | On a pris cette phrase car elle cristallise le dilemme de Titus. | |
| Bérénice 2 | | |

FIGURE 116 JUSTIFICATION DU CHOIX DES VERS LORS DE LA SECONDE ETUDE DE TEXTE (CLASSE 3).

| | La justification considère le personnage | La justification considère le texte |
|--------------------|---|--|
| Antiochus 1 | C'est l'une des premières fois qu'elle dit « adieu », voilà qu'elle le dit clairement et que c'est fini. | Nous, on a choisi ce vers car pour nous ça résume bien la décision. Pour nous ça cristallisait la pièce |
| Antiochus 2 | | C'est le dénouement de la pièce ; on retrouve un équilibre avant un chamboulement. La tragédie trouve une fin. |
| Titus 1 | C'est dans ce vers que Bérénice se rend compte qu'elle est rien face à Rome. C'est aussi dans ce vers qu'elle a une vision éclaircie, moins aveuglée par son amour. | |
| Titus 2 | ça cristallise un peu toutes les émotions qu'ils ont eues et qu'ils ont encore à ce moment de la pièce. | On a pris cette phrase, enfin on a choisi ces deux vers parce que on les trouvait vachement forts et ça parle beaucoup de douleur, etc. et ... |
| Bérénice 1 | On trouve que Bérénice elle peut pas échapper au destin : elle doit vraiment partir. | Et du coup ça insiste vraiment sur l'idée de jour tragique. |
| Bérénice 2 | Ce vers montre la prise de conscience par Bérénice. Elle a compris la situation. | |

FIGURE 117 JUSTIFICATIONS DES CHOIX DE VERS LORS DE LA TROISIEME ETUDE DE TEXTE (CLASSE 3).

On constate alors que les élèves justifient essentiellement leur choix par rapport aux personnages raciniens – et non uniquement au personnage attribué. En effet, le « cercle de personnage » Titus 1 a choisi, par exemple, le vers 1484 car il montre, selon lui, les émotions de Bérénice. Il nous semble que cela souligne l'influence du dispositif : les élèves sont pris dans la fable et se tiennent à hauteur des personnages, comme lors des séances précédentes. Ils abordent alors l'étude d'un vers racinien dans une posture de « texte-action » selon la typologie de Dominique Bucheton¹⁵¹⁸. Toutefois, même si elles restent minoritaires, certaines justifications considèrent le texte dans son ensemble, dans une posture qui amorce une posture de « texte-objet », pour conserver le même cadre typologique. L'argument, qui revient majoritairement, à quatre reprises, est que le vers « résume » ou « cristallise » bien la scène, voire la pièce. A deux reprises, deux analyses plus précises émergent avec la question du dénouement (« cercle de personnage » Antiochus 2) et du jour tragique (« cercle de personnage » Bérénice 1). Enfin, une fois le vers est justifié selon un critère esthétique : « c'est l'un des plus beaux vers » (« cercle de personnage Antiochus 1). Enfin, nous ne relevons que trois fois où les deux postures sont articulées l'une à l'autre : le « cercle de personnage » Bérénice 1 justifie ainsi le choix du vers 1494 en considérant à la fois l'action, les émotions du personnage tragique, et le texte dans une perspective

¹⁵¹⁸ Bucheton, Dominique, *op. cit.*, 1999.

esthétique, avec l'évocation du jour tragique. Aussi nous semble-t-il peu pertinent de considérer que les élèves articulent spontanément les deux postures.

1.2.2. L'influence de la séance précédente

Au cours de la séance précédente, les élèves ont écrit, après la lecture magistrale de l'extrait étudié, de courts journaux de personnage. Aussi nous sommes-nous demandé si cette écriture avait également influencé le choix du vers. Nous nous sommes donc intéressée plus particulièrement à une étude comparative de ces textes et des vers choisis par les élèves de la classe, lors de la première étude de texte, celle du monologue d'Antiochus.

Onze élèves volontaires ont lu leurs courts journaux de personnage : il s'agit de Jade et Florent (« cercle de personnage » Antiochus 1 et 2), Neïla et Lauryn, Sarina, Eva et Amandine (« cercle de personnage » Titus 1 et 2), comme d'Eline et Solène, Ombeline et Amel (« cercle de personnage » Bérénice 1 et 2). Tous les « cercles de personnage » ont ainsi été représentés.

Les quatre vers qui ont été sélectionnés renvoient à différents thèmes, que nous avons retrouvés dans le corpus de onze journaux de personnage : le vers 20 évoque l'aveu amoureux d'Antiochus (en jaune), les vers 25-26 le passé, long de cinq années, silencieux (en vert) et enfin, le vers 32, est tourné vers l'avenir avec l'annonce de son départ (en bleu). Nous avons ensuite repéré en gras les éléments en écho avec le vers choisi par le « cercle de personnage » auquel appartient l'élève.

| Elèves | Journal de personnage | Cercle de personnage | Vers choisi |
|----------|--|----------------------|---|
| Jade | Que puis-je dire ? C'est tellement dur de sortir de sa vie. Si je n'avais pas avoué mon amour ce matin, Bérénice ne saurait rien. Titus ne m'aurait jamais vu comme un rival et quelqu'un d'autre aurait eu la lourde tâche d'annoncer à Bérénice que Titus ne l'épousait pas. Je n'aurais pas eu à la voir pleurer. Je n'aurais pas vu son profond désespoir. Je n'aurais pas vu celle que j'aime souffrir à cause de l'homme qu'elle aime. J'ai tant hésité à me confier, à me dévoiler. J'ai fait le mauvais choix. J'aurais pu épargner des larmes. | Antiochus 1 | « Pourrai-je, sans trembler lui dire 'je vous aime' » (vers 20) |
| Florent | Que les dieux m'accablent si tel est leur souhait. Qu'on m'arrache la vie puisqu'elle n'a plus de sens. Amant malheureux sans aucun bref espoir, je m'en vais quand elle aurait pu être dans mes bras. Au contraire, peut-être aurais-je pu partir , ne pouvant l'oublier aurais-je du mourir ? Elle doit me prendre pour lâche, je n'étais que terrifié. Elle en aimait un autre, qu'y puis-je ? C'est ainsi. | Antiochus 2 | « Ah ! puisqu'il faut partir, partons sans lui déplaire » (vers 32) |
| Neïla | Est-ce là Antiochus, ce fidèle ami, celui qui se battit à mes côtés ? Ce malheureux prince pense peut-être bien agir en avouant son amour . Qu'il se détrompe. Ai-je bien entendu que celui-ci me considère comme son époux ? Que ses paroles n'arrivent jamais aux oreilles de Bérénice. Il s'est tu sauf aujourd'hui , c'est bien qu'il savait son amour impossible. Qu'il n'apparaisse plus à mes yeux. On dirait qu'il veut profiter de ma rupture à venir. | Titus 1 | « Pourrai-je sans trembler lui dire 'je vous aime' » (vers 20) |
| Amandine | De la bouche de mon ami, je viens d'entendre de telles choses. Me le cacher n'était pas une mauvaise idée car maintenant que je sais, je suis troublé. Il a fait taire son amour durant cinq longues années et moi, idiot comme j'étais, je n'ai jamais rien remarqué. Mais je n'ai que faire de ses états d'âme. Il m'a menti. Qui sait s'il n'a pas l'intention de continuer ? Mais le mensonge va se terminer. Que faire ? Attendre ou lui parler ? A quoi bon discuter, il ira lui avouer. | Titus 2 | « Pourrai-je sans trembler lui dire 'je vous aime' » (vers 20) |
| Eva | Que raconte ce roitelet de Comagène ? Voilà qu'il délire, qu'il s'enflamme et qu'il parle de ma bien aimée, Bérénice. Il dit qu'il l'aime ou plutôt semble-t-il le crier tant ses paroles résonnent. Comment ce traître ose-t-il éprouver une quelconque affection sentimentale pour ma reine ? Mais il veut se dévoiler mais je ne risque rien car je suis tout entier dans le cœur de Bérénice. Cependant ce traître me répugne. | | |
| Lauryn | Antiochus nous a menti. Toutes ces années , il nous a trahis. Mais que devrais-je donc faire après avoir entendu cela ? Est-ce que je le dévoile ? Ou est-ce que je le garde pour moi ? Je le pensais notre ami, je lui faisais confiance alors que pendant cinq ans il gardait le silence . Je suis outré par cette découverte , par ce mensonge qui nous gardait préservé et qui dissimulait cette triste vérité. Que faire maintenant ? Je ne peux abandonner mon royaume pour elle. Alors devrais-je laisser Antiochus la prendre sous son aile ? Quelle triste histoire nous vivons là : un homme qui l'aime mais qui ne la choisit pas. Un autre qui l'aime mais qui n'a pas le choix. Et une femme qui n'aime que l'un d'entre eux et qui ne pourra obtenir l'amour qu'elle veut. | | |
| Sarina | Antiochus, pauvre fou ! Ta bouche est restée close pendant cinq ans et voilà qu'un beau jour tu l'ouvres pour répandre un torrent de malheurs. Te fallait-il vraiment revenir sur cet amour ? Cinq ans et tu ne peux toujours pas te l'enlever de la tête. Si tu étais | | |

| | | | |
|----------|---|------------|--|
| | venu le dire plus tôt, tu aurais pu faire face à notre amour naissant et ça m'aurait évité bien des dilemmes aujourd'hui si Bérénice t'avait choisi comme époux. Antiochus, quel roi stupide tu es. Avoir attendu toutes ces longues années , j'ai trouvé bien plus lâche que moi. Eh bien ! Pars ! Tu t'es tu pendant cinq ans déjà. Dix ou trente ans de plus ne changeront rien. | | |
| Elise | Qu'entends-je ? Et pourtant je le sais. Son trouble, je le comprends. Pendant cinq ans, je l'ai pris comme mon ami tandis qu'il se consumait d'amour pour moi. Et tout cela dans le plus grand silence. Ah ! Que faire à présent ? Mon amour avec Titus sera bientôt éternellement scellé et ici de tels sentiments n'ont pas leur place dans ce palais. Il faut trouver Antiochus et le convaincre de taire son amour à jamais. Même si je répugne à voir disparaître un ami de si longue date, il le faut, c'est désormais la seule chose à faire. Il faut le lui dire avant qu'il ne prononce ces mots. | Bérénice 1 | « Je me suis tu cinq ans ; et jusques à ce jour, / D'un voile d'amitié j'ai couvert mon amour » (vers 25-26) |
| Solène | Je crois Antiochus blessé. Pourquoi ne pas m'avoir dit son amour directement ? A-t-il vraiment peur de ma réaction ? Tout cela est difficile à entendre : j'aime Titus. Antiochus est mon ami. Je ne peux rien faire. Je ne peux empêcher Antiochus de dire ses sentiments. | | |
| Amel | Ah ciel ! que sont ces paroles insensées que je viens de surprendre ? Que veulent-elles dire ? Ah et comme ces paroles sont dures à redire. Antiochus aime. Que dis-je ? Antiochus m'aime. Et cela depuis cinq ans ; je ne dirai rien, j'oublierai tout. Mais je veux simplement qu'il parte et cela sans rien me confesser. Qu'il fasse comme il l'a dit lui-même. « Puisqu'il faut partir, partons sans lui déplaire » : il m'épargnerait un tourment inutile. | Bérénice 2 | « Je me suis tu cinq ans ; et jusques à ce jour, / D'un voile d'amitié j'ai couvert mon amour » (vers 25-26) |
| Ombeline | Je ne me sens plus seule. Mon ami, Antiochus, parle d'un grand silence et de ces cinq dernières années. Comment a-t-il pu me cacher son amour ? Je ne sais que dire, que penser. Mon cœur est destiné à Titus. Mais voilà que mon ami se déclare fidèle à mon cœur : comment ai-je pu ne rien voir ? Que dois-je dire ? Ses paroles me viennent droit au cœur. Et que dire de cet amour qui pour moi n'est qu'amitié ? | | |

FIGURE 118 COMPARAISON ENTRE LES VERS CHOISIS ET LES JOURNAUX DE PERSONNAGE INDIVIDUELS.

On remarque que les vers choisis au sein des « cercles de personnage » avaient été reformulés ou paraphrasés dans les journaux de personnage individuels par les membres du groupe. De plus, plusieurs idées sont mêlées dans une grande majorité des journaux de personnage – à l'exception des écrits d'Eva et de Solène, élèves qui ne se sont focalisées que sur un seul élément. L'amour malheureux d'Antiochus est ainsi évoqué par dix élèves, soit la quasi-totalité des onze volontaires pour lire leur texte, la durée des cinq ans par huit et le thème du départ par cinq. Les trois vers semblent alors illustrer les idées retenues par un tiers de la classe¹⁵¹⁹ : ils n'apportent pas d'idées nouvelles mais viennent davantage conforter la première lecture empathique. De plus, ces trois idées ont été discutées entre pairs, comme avec l'enseignant, dans un cours dialogué prolongé sur le reste de la première séance. L'influence de la lecture empathique et de la séance sur les choix des vers paraît indéniable.

¹⁵¹⁹ La classe 3 est composée de 33 élèves. Les onze journaux de personnages renvoient donc à 1/3 des élèves de la classe. De plus, ce jour-là, six élèves étaient absents.

*

*

*

Ce premier point nous permet d'établir deux constats. Nous notons en premier lieu une influence nette du dispositif sur l'approche de la littérarité du texte : les élèves abordent le vers racinien à partir de la fiction et plus précisément des personnages. Néanmoins, nous avons vu que le dispositif n'empêche pas l'approche analytique. Toutefois, s'il permet de faire émerger une approche analytique, ce n'est pas sans l'orienter fortement. En effet, alors que la consigne laissait possible une grande diversité dans les choix des élèves, ce sont les mêmes vers qui sont revenus dans les différents « cercles de personnage », qui semblent alors influencés par leurs journaux de personnage et les échanges entre pairs. Alors que nous constatons, dans notre second chapitre, que le singulier s'enrichissait du pluriel, cela ne semble plus le cas, dans le cadre d'une étude de texte. Nous y reviendrons.

2. L'analyse textuelle

2.1. Une analyse fortement influencée par la lecture empathique

Nous venons de nous attarder sur les justifications, il nous faut à présent voir dans quelle mesure une analyse textuelle se met en place au sein des « cercles de personnage » et si celle-ci s'articule à la lecture empathique. Dans la mesure où nous nous intéressons à l'émergence de l'approche analytique dans les propos des élèves, nous avons choisi de ne nous focaliser que sur ces extraits, en oubliant les propos de l'enseignant.

Le tableau présenté ci-dessous synthétise pour chaque vers l'analyse textuelle apportée par chaque « cercle de personnage », dans l'ordre de la séance. Nous n'avons retenu que la présentation initiale des élèves ; en effet, chaque présentation a ensuite été reprise par l'enseignant, dans un cours dialogué. Nous avons grisé ce qui renvoie à un vocabulaire technique, employé par les élèves, qu'il s'agisse de figures de style, de notions grammaticales ou poétiques, ou encore de marques de ponctuation. Nous avons souligné ce qui renvoie à une lecture interprétative du texte.

| Vers choisis | Cercle de personnage | Démarche analytique |
|---|----------------------|--|
| « Pourrais-je sans trembler lui dire 'je vous aime' » ¹⁵²⁰ , | Titus 2 | En gros le « sans trembler » ça montre qu'il a peur d'échouer , de se laisser emporter. Il y a la césure après « trembler » qui marque <u>une opposition entre sa peur et sa détermination</u> . Après, il y a une virgule et l'importance du mot « trembler ». |
| | Titus 1 | Et pourtant c'est un vers équilibré avec 3/3//3/3 |
| | Antiochus 1 | Il montre la peur d' aimer et de ne pas être aimé en retour. Le registre lyrique évoque l'amour . |
| « Je me suis tu cinq ans ; et jusques à ce jour, / D'un voile d'amitié j'ai couvert mon amour » | Bérénice 1 | On peut voir qu'il y a un enjambement et que la césure est après « 5 ans » et ensuite « amitié » : cela met en valeur ces deux mots avec « amour » |
| | Bérénice 2 | On insiste sur « 5 ans » en fin de vers, c'est le poids du secret. Il y a aussi « je me suis tu cinq ans », c'est pile à « 5 ans » et « ce jour » donc avant et <u>ensuite le jour tragique</u> . Et aussi y a « voile d'amitié », il y a la césure à « voile » et on continue à voir qu'il est caché au début de l'hémistiche. Ça <u>insiste sur l'importance du jour tragique</u> . Racine commence sa pièce en choisissant le bon jour. Le jour de la tragédie. |
| « Ah ! puisqu'il faut partir, partons sans lui déplaire » | Antiochus 2 | Il y a une rupture entre les deux hémistiches, ça fait comme un chiasme autour de l'idée du départ . L'idée du départ est renforcée par l'allitération en [p]. Ah oui et l'idée du départ renvoie encore à ce jour tragique. Et c'est paradoxal de commencer la pièce sur un départ...enfin sur l'idée d'un départ. Le « ah » est un cri. Ensuite, on a l'idée du devoir avec « il faut » qui sonne comme un impératif. |

FIGURE 119 ANALYSES PRESENTÉES PAR LES « CERCLES DE PERSONNAGES » AU COURS DE LA PREMIÈRE ÉTUDE DE TEXTE (CLASSE 3)

Dans ce premier tableau, nous avons ajouté les couleurs des trois thèmes déjà identifiés dans les choix des vers : lorsqu'il y a lecture interprétative (ou amorce d'une interprétation), elle est systématiquement liée à un de ces trois fils : amour, durée des cinq ans et départ. On a alors l'impression que les élèves recourent à une analyse textuelle pour venir justifier leurs intuitions empathiques : leurs analyses ne viennent pas en effet nourrir la lecture empathique en l'enrichissant de nouvelles idées. On pourrait envisager la question du « devoir » évoqué par le « cercle de personnage » Antiochus 2 comme une nouvelle idée : cependant cette remarque n'est absolument pas articulée au reste du propos : elle demeure juxtaposée, comme l'adverbe « ensuite » le souligne, sans être exploitée ; il en est de même pour l'évocation de la peur d'Antiochus par le « cercle de personnage » Titus 2. La lecture empathique est éventuellement approfondie : ainsi le « cercle de personnage » Antiochus 2 évoque-t-il le paradoxe d'une tragédie qui s'ouvre sur l'idée d'un départ. Enfin, le groupe associé à Titus n'articule l'analyse textuelle ni à la lecture empathique ni à une lecture interprétative. Ce constat montre que l'approche analytique reste assurément difficile et peu spontanée pour les élèves.

¹⁵²⁰ Un échange important a eu lieu en classe car selon les éditions figure une virgule ou non et le verbe est conjugué au présent ou au futur ou au conditionnel. Cela a été l'occasion d'une réflexion sur les impacts de ces modifications du texte par les éditeurs.

2.2. Une analyse influencée par les personnages

Nous avons également observé les analyses proposées par les « cercles de personnage » lors des deux autres études de texte. Nous avons choisi de les étudier en observant ce qui renvoie au personnage (en gras). L'observation des deux tableaux ci-dessous montre que la grande majorité des groupes développe une analyse autour des personnages, alors que cela n'était pas le cas dans le tableau précédent.

| Vers choisi | Cercle de personnage | Démarche analytique |
|--|----------------------------|---|
| « Pourrais-je dire enfin je ne veux plus vous voir ? » | Titus 1 | Donc pour commencer, on remarque qu'il y a une utilisation du conditionnel « pourrais-je ». Cela vient renforcer par le conditionnel le doute de Titus . Donc, il y a une syllepse à « enfin » parce que ça joue sur les deux sens du mot « enfin » : cela peut être finalement « en fin » ou le « enfin » après plusieurs tentatives. Il est mis en valeur à la césure . On est au début de la pièce. C'est un peu paradoxal . On a l'idée de la fin. Ça évoque aussi une rupture. La césure est sur les deux points ¹⁵²¹ qui introduisent le discours direct qui, « je ne veux plus vous voir », prend tout un hémistiche . Heu...cela nous montre l'importance de cet aveu qui prend tout un hémistiche. |
| « Je viens percer un cœur que j'adore, qui m'aime » | Antiochus 1 | Il y a l'amour réciproque entre les personnages . On a la contradiction de « je viens percer un cœur » qui est le premier hémistiche qui va contredire avec le second puisque malgré l'amour réciproque ça va quand même tout être détruit. Du coup c'est assez paradoxal . Ensuite heu... Titus il va briser le cœur de Bérénice en sachant quelle conséquence ça va avoir sur elle car « percer un cœur » ça veut dire « tuer » . Donc il sait que ça va avoir des répercussions même s'il espère que ce ne sera pas aussi grave . Et voilà, ça résume plutôt bien la situation. Ça annonce ce qui va se passer après en fait. Le vers d'avant que Noamane a expliqué ça résume son monologue alors que là ça résume ce qui va se passer après . |
| | Titus 2 | Ben nous on a dit que « percer » c'était un mot important. Et y a le présent utilisé pour montrer sa détermination... « percer un cœur » c'est une métaphore aussi de l'aveu de Titus qui va tuer Bérénice . |
| « Rome sera pour nous...Titus, ouvre les yeux ! » | Antiochus 2 | Donc déjà y a du futur donc c'est la certitude. Certitude que Rome sera à lui. Enfin à eux . Mais j'y viens. Bon au début de chaque hémistiche , il y a Rome et Titus : il y a un lien entre Rome et Titus qui se met en place par ces positions. Son choix, c'est bien Rome . Et il y a le « nous » qui est super important. En effet ce « nous » c'est que lui-même . |
| « Qu'ai-je fait pour l'honneur ? J'ai tout fait pour l'amour » | Bérénice 1 ¹⁵²² | On a pris cette phrase car elle crystallise le dilemme de Titus parce qu'y a un équilibre dans le vers. Enfin c'est bizarre car y a un enjambement et y a un équilibre . On voit que les pensées de Titus . On voit qu'il est troublé avec l'enjambement. Ensuite, la césure , elle est là. Et donc là y a l' hémistiche , qu'est-ce que je voulais dire, ah oui attendez, équilibre parfait car il y a deux enjeux de poids. Il est partagé mais de la même façon, c'est comme si la balance était équilibrée. Parallélisme de construction avec opposition de l'honneur et de l'amour donc ça renvoie à la lâcheté . L'amour est associé à la lâcheté . Et ici il y a 3/3/3/3. Un tétramètre donc. |

FIGURE 120 ANALYSES PRESENTÉES PAR LES « CERCLES DE PERSONNAGES » AU COURS DE LA SECONDE ÉTUDE DE TEXTE (CLASSE 3)

¹⁵²¹ Les élèves avaient une édition différente.

¹⁵²² Le « cercle de personnage » Bérénice 2 n'a pas eu le temps de s'exprimer au cours de cette séance.

| Vers choisi | Cercle de personnage | Démarche analytique |
|--|----------------------|--|
| « Je ne vois que des pleurs...et de sang prêt à couler » | Titus 2 | Déjà il y a un enjambement là, on a une énumération de termes d'un champ lexical aussi du malheur avec « pleurs », « troubles », « horreurs » et « sang ». Ici ça fait un rythme ternaire et non une énumération qui fait... (écrit au tableau en même temps). Un rythme ternaire qui s'allonge sur tout le vers. On a deux négations . |
| « Bérénice, Seigneur, ne vaut point tant d'alarmes » | Titus 1 | C'est dans ce vers que Bérénice se rend compte qu'elle est rien face à Rome . C'est aussi dans ce vers qu'elle a une vision éclaircie, moins aveuglée par son amour . Le premier hémistiche est...La césure est là. Dans le premier hémistiche on voit que ça englobe Bérénice et Seigneur, ils restent un couple même s'ils sont séparés par le chagrin . Ça montre quand même qu'ils s'aiment car ils sont collés.../juxtaposés ¹⁵²³ /. La négation « ne...point », ça rejoint l'idée qu'elle ne vaut pas Rome. Qu'elle est insignifiante face à Rome . Le mot « tant » est un intensif, ça amplifie la démonstration d'amour de Titus envers Bérénice tout à l'heure, enfin plus tôt dans la pièce. Le mot « alarmes » est au pluriel . Le sens du mot « alarmes » évoque la tension. On remarque que le vers d'avant, la rime est avec « larmes » et on voit ici un écho. Et ça fait aussi un rythme binaire . |
| « Adieu, Seigneur, réglez, je ne vous verrai plus » | Antiochus 1 | On peut voir que le premier hémistiche est haché. Les virgules le montrent. Comme si elle avait du mal à le dire . « Je ne vous verrai plus » : elle le dit d'un trait dans un hémistiche , comme si elle le disait bien et qu'elle avait bégayé avant. Elle passe à autre chose. Enfin non, mais elle a pas le choix, elle doit partir . Et y a le futur de « verrai » qui montre que c'est une certitude . |
| « Je l'aime, je le fuis ; Titus m'aime, il me quitte » | Bérénice 1 | On trouve que le mot est mis en valeur dans le début du second hémistiche . On trouve « aime » deux fois, ça fait un parallélisme de construction . En plus c'est un tétramètre, un vers équilibré . Et on trouve « fuir » et « quitter », ça renforce vraiment l'idée de l'adieu . On trouve que Bérénice, elle peut pas échapper au destin : elle doit vraiment partir . Et du coup ça insiste vraiment sur l'idée de jour tragique |
| | Bérénice 2 | Y a à chaque hémistiche « fuir » et « quitter » donc bien l'idée du départ . Pour nous, ça représente la thématique de la tragédie avec la représentation de l'amour et du départ. On voit que Bérénice et Titus sont séparés à la césure et du coup ça montre la véritable rupture du couple. |
| | Antiochus 2 | Déjà on a « je » et « Titus » en début d'hémistiche contre « quitte » et « fuis ». Donc en fait ça montre quelque chose d'assez paradoxal car ils sont réunis et en même temps séparés dans le vers . Ensuite, y a un parallélisme de construction au sein du tétramètre : le vers est très équilibré . La tragédie trouve une fin. On a l' antithèse « aimer », « fuir » à chaque fois donc en fait ça renforce le poids du destin parce qu'ils sont contraints à cette antithèse , à faire ces choses illogiques, à fuir. D'ailleurs on se demandait si c'est pas la figure de style que Perle sait...c'est comment déjà ?/ ah l' asyndète . |

FIGURE 121 ANALYSES PRESENTÉES PAR LES « CERCLES DE PERSONNAGES » AU COURS DE LA PREMIÈRE ÉTUDE DE TEXTE (CLASSE 3)

¹⁵²³ Le mot « juxtaposés » est ajouté par l'enseignant.

Ainsi, le vers 999 – « Je viens percer un cœur que j'adore, qui m'aime » – est étudié par deux groupes à travers le personnage de Titus qui s'apprête, par son aveu, à « tuer » Bérénice (« cercle de personnage » Titus 2), en lui brisant le cœur « en sachant quelle conséquence ça va avoir sur elle » (« cercle de personnage » Antiochus 1). Seul le « cercle de personnage » Titus 2, lors de la troisième étude de texte, ne se réfère pas une seule fois à un personnage, à ses émotions ou ses actions : les élèves ne développent cependant pas vraiment une analyse mais relèvent davantage des éléments d'analyse. Leur démarche est, alors, moins aboutie. Cette étude nous montre que l'analyse textuelle est articulée à celle du personnage : elle permet de justifier leurs émotions ou intentions.

On peut également ajouter que le vocabulaire technique employé par les élèves souligne une habitude de l'exercice et la mobilisation de connaissances : rappelons que la classe 3 est une classe de première littéraire et que l'expérimentation étudiée s'est déroulée au deuxième trimestre de l'année scolaire. On peut néanmoins constater que les analyses proposées par les élèves sont, dans l'ensemble, de plus en plus longues au fil des trois études de texte : on comptabilise vingt-et-une lignes de discours d'élèves dans notre premier tableau contre quarante dans le second et quarante-quatre dans le troisième.

*

* *

Ce deuxième point a mis en évidence que l'analyse découle de la lecture empathique qu'elle vient justifier. Même si les élèves recourent à un vocabulaire précis et mobilisent des compétences d'analyse textuelle, tous demeurent concentrés sur la lecture empathique. Aussi pensons-nous que, si le dispositif permet de faire émerger une approche analytique, elle l'oriente tout de même.

L'émergence de l'approche analytique apparaît cependant comme un temps important qui permet de décoller les élèves de l'ancrage fictionnel, temps que l'enseignant doit alors saisir pour mener une lecture analytique. Par le détour de l'analyse, les élèves, même s'ils sont toujours concentrés sur les personnages, tendent à modifier leur posture de lecteur : l'approche analytique permet de construire une passerelle entre la posture de « texte-action » à celle de « texte-objet » et d'approcher les élèves de la littérarité du texte racinien.

3. La dévolution des rôles

Dans nos points, nous avons montré comment les élèves pouvaient articuler l'approche empathique et l'approche analytique dans leurs sélections de vers puis leurs justifications et analyses. Le rôle de l'enseignant n'a pas été évoqué alors puisque, systématiquement les vers ont été choisis et les analyses construites de manière autonome au sein des « cercles de personnage ». Cependant, dès que les

élèves ont commencé à présenter leur travail au tableau, l'enseignant s'est imposé comme figure centrale de la séance.

En effet, le professeur intervient à quarante-cinq reprises lors de la première étude de texte (sur quatre-vingt-dix-sept prises de parole, soit 46%), trente-quatre fois lors de la seconde étude de texte (sur soixante-douze prises de parole, soit 47%), enfin vingt-huit fois pour le dernier texte (sur soixante-dix prises de parole, soit 40%). Il est donc très présent et reste seul destinataire de la parole des élèves, qui lui font état de leurs analyses.

Dans l'extrait ci-dessous, Kenny présente l'analyse du vers 1484, par le « cercle de personnage » Titus 1 au cours de l'étude du dénouement. L'enseignant interrompt l'élève pour reformuler le participe passé « collés » en « juxtaposés » puis le reprend immédiatement, pour apporter une correction sur le repérage d'un « rythme binaire » et un savoir grammatical sur l'adresse et le complément d'objet indirect.

Prof : « Bérénice, Seigneur, ne vaut point tant d'alarmes »

Kenny : Alors on a choisi ce vers. Pourquoi ? C'est dans ce vers que Bérénice se rend compte qu'elle est rien face à Rome. C'est aussi dans ce vers qu'elle a une vision éclaircie, moins aveuglée par son amour. Le premier hémistiche est...la césure est là. Dans le premier hémistiche on voit que ça englobe Bérénice et Seigneur, ils restent un couple même s'ils sont séparés par le chagrin. Ça montre quand même qu'ils s'aiment car ils sont collés...

Prof : Juxtaposés.

Kenny : La négation « ne...point », ça rejoint l'idée qu'elle ne vaut pas Rome. Qu'elle est insignifiante face à Rome. Le mot « tant » est un intensif, ça amplifie la démonstration d'amour de Titus envers Bérénice tout à l'heure, enfin plus tôt dans la pièce. Le mot « alarmes » au pluriel. Le sens du mot « alarmes » évoque la tension. On remarque que le vers d'avant, la rime est avec « larmes » et on voit ici un écho. Et ça fait aussi un rythme binaire.

Prof : Rythme binaire, ce sont deux termes avec la même fonction. Quelle est la fonction de « Bérénice » ici dans la phrase ?

Kenny : Sujet.

Prof : De quel verbe ?

Victoria : Valoir.

Prof : Seigneur, quelle fonction ?

Noamane : COI.

(Rires dans la classe face à la réaction muette de l'enseignant)

Prof : Un COI c'est un complément du verbe introduit par une préposition. Neïla disait « elle s'adresse à lui ». Ici, on appelle ces adresses des adresses, interpellations, apostrophes ou un vocatif.

LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 8 EXEMPLE D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT LORS DE L'ANALYSE DES VERS (CLASSE 3).

Dans cet extrait, on constate la difficulté d'une bonne classe à développer une analyse juste et à identifier les notions grammaticales à l'œuvre. Toutefois, on constate également que l'enseignant est alors dans une posture de contrôle : non seulement il corrige et met en place immédiatement un étayage, mais il pilote l'échange.

Il est frappant de constater que, si le dispositif a permis d'engager les élèves dans la lecture de Racine, avec un enseignant effacé, dans des temps autonomes entre pairs durant lesquels la parole se libérait, on ne retrouve absolument pas cela dans les temps consacrés à l'étude de la littéarité du texte. De même, les seuls rires présents durant les séances consacrées à l'étude des vers dans les trois études de texte en classe 3 sont ceux évoqués dans l'extrait ci-dessus : ils ne sont pas liés à une ambiance particulière ni à un plaisir du texte mais sont une réaction spontanée face à la réaction muette de l'enseignant qui vient d'entendre Noamane considérer que « Seigneur » est un complément d'objet indirect dans le vers « Bérénice, Seigneur, ne vaut pas tant d'alarmes ».

Cette rupture de ton nous semble ici très intéressante : pourquoi, dès lors que l'on est dans une approche analytique, la parole n'est-elle plus autonome, alors que le dispositif s'ancre pourtant dans la lecture immersive ? Cette question nous semble mériter une étude approfondie : l'approche analytique serait-elle l'apanage de l'enseignant ?

Bilan

Dans ce chapitre, nous nous demandions si l'immersion fictionnelle et le jeu de rôle mis en place lors de la lecture de l'œuvre permettaient d'amener les élèves à entrer dans l'approche analytique du texte racinien. Nous avons pu ainsi établir plusieurs constats :

- Lors de la séance de choix de vers, nous avons constaté que les élèves pouvaient articuler leur lecture empathique à une approche analytique, recourant à un vocabulaire technique et prêtant une attention toute particulière à la langue poétique racinienne au service d'une lecture interprétative, essentiellement centrée sur les personnages.
- Nous avons observé également que l'approche analytique était alors au service de la lecture empathique : les observations des élèves viennent corroborer leurs lectures empathiques. Alors qu'on aurait pu imaginer que l'analyse de vers vienne enrichir les premières remarques, on constate, au contraire, que les élèves demeurent concentrés sur les mêmes idées. Ainsi, si le dispositif permet une approche analytique, il l'oriente.
- Toutefois, en justifiant la lecture empathique par une approche analytique, les élèves amorcent un changement de posture de lecture, du « texte-action » au « texte-objet ». Il semble alors être du rôle de l'enseignant de saisir ce point de bascule pour développer une étude du texte par la suite. Cette perspective nous semble être une piste de réflexion à développer par la suite.

- Alors que le dispositif permet de faire émerger un plaisir autour du texte, de constituer les élèves en communautés « complices et joueuses »¹⁵²⁴, on a pu observer que cette dimension disparaît dès lors que l'on entre dans une approche analytique. Ce constat nous paraît également mériter réflexion et questionnement.

II. La « lecture scénique »

Afin d'engager les élèves dans la lecture d'une tragédie racinienne, nous avons fait le choix d'une « lecture fictionnelle » forte puisque nous sommes allée jusqu'à modifier le cheminement habituel de la lecture. Si nous avons pu démontrer précédemment que ce dispositif est utile à provoquer une rencontre entre de jeunes lycéens et l'œuvre racinienne, ont-ils toutefois conscience de la dimension théâtrale de l'œuvre lue ?

Nous avons pu constater combien le personnage est une notion complexe, qui porte en elle le débat déjà mentionné entre les textocentristes et les scénocentristes, qui ne cesse d'agiter le monde théâtral. Nous retenons les mots de Patrice Pavis pour évoquer cette différence de perception du personnage par le lecteur et par le spectateur.

Il y a une différence radicale entre le texte dramatique lu et la représentation théâtrale perçue par le spectateur confronté à l'évènement scénique. En lisant le texte dramatique, le lecteur effectue, comme pour le roman, une construction mentale des personnages. Le lecteur reçoit, fictionnalise, prononce et joue intérieurement les paroles du personnage qu'il définit ainsi progressivement. Il attribue à chaque rôle (ensemble de répliques) un être parlant et agissant, un protagoniste qu'il situe dans l'espace et le temps, qu'il pare de tel attribut, de telle corporalité et présence (...). Dans la représentation, en revanche, le personnage est incarné (ou indiqué, cité, symbolisé) par l'acteur qui lui confère tous ses traits, en utilisant l'instrument que lui a donné la nature (...). La permanence du même acteur interprétant le rôle suggère que le personnage est un individu stable et unique, entier et complet, comme on se plaît à imaginer une personne.¹⁵²⁵

Selon Patrice Pavis, le personnage est construit mentalement par le lecteur alors qu'il est incarné pour le spectateur lors d'une représentation. Jean de Guardia et Marie Parmentier¹⁵²⁶ ont distingué la « lecture fictionnelle » et la « lecture scénique », comme nous avons pu le voir : dans le cadre de la première, le lecteur se représente le personnage tandis que dans la seconde, le lecteur imagine le comédien propre à interpréter le personnage.

Dans le dispositif que nous avons étudié, les élèves sont entrés dans la lecture de la tragédie de Racine par le biais du jeu de rôle. Or, nous avons non seulement vu que le jeu de rôle est proche de la sphère théâtrale mais qu'il amène aussi les élèves à incarner le personnage. Rappelons ici le principe du jeu

¹⁵²⁴ Massol, Jean-François, *op. cit.*, 2017.

¹⁵²⁵ Pavis, Patrice, *op. cit.*, 2000, p. 144.

¹⁵²⁶ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

de rôle, à partir de l'étude d'Olivier Caïra¹⁵²⁷ : le rôliste s'approprie le *background* (la carte d'identité ou la fiche) du personnage pour développer un *roleplaying* (un jeu proche de l'improvisation théâtrale). Nous avons d'ailleurs remarqué que les élèves s'approprient un archétype du personnage lors de la séance collective où le jeu de rôle est particulièrement développé, et se projettent dans les personnages, que ce soit lors des échanges entre « cercles de personnages » ou lors de l'écriture collaborative d'un journal ou d'un profil : ils mettent « du leur » dans les personnages. Cette interprétation ne peut assurément être confondue avec celle du comédien : nous avons également en mémoire les mots de Catherine Ailloud-Nicolas pour qui le comédien « n'incarne pas le personnage », mais « le construit »¹⁵²⁸. De plus, André Petitjean¹⁵²⁹ pointe le « piège de la seule empathie identificatrice »¹⁵³⁰ et note également que cette approche romanesque du personnage théâtral éloigne même la théâtralité au profit de la dramacité.

Aussi nous demandons-nous si notre dispositif enferme les élèves dans la fiction ou s'il permet de les engager dans une « lecture scénique » : aide-t-il les élèves à déployer un « imaginaire de la scène »¹⁵³¹, sans nécessairement passer par un jeu théâtral au sein de la classe ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous souhaitons analyser des écrits produits par des élèves, de la classe 4¹⁵³², après la lecture et l'étude de l'œuvre, dans le cadre d'une étude de la dimension théâtrale de l'œuvre (étape 10), autour du personnage. La consigne donnée était la suivante : « Pour votre mise en scène d'*Iphigénie*¹⁵³³, il vous faut réaliser la distribution (casting). Proposez un comédien pour le personnage que vous souhaitez et justifiez votre choix ».

1. Les choix des comédiens

Nous avons alors répertorié, dans le tableau synthétique, ci-dessous les différents choix évoqués dans les vingt-sept écrits récupérés¹⁵³⁴.

¹⁵²⁷ Caïra, Olivier, *op.cit.*, 2007, p.63.

¹⁵²⁸ Ailloud-Nicolas, Catherine, « Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *Le français aujourd'hui*, 2013, p. 45.

¹⁵²⁹ Petitjean, André, *op. cit.*, 2003, pp. 221-240.

¹⁵³⁰ *Ibid.*, p. 227.

¹⁵³¹ Brillant-Annequin, Anick, *op. cit.*, 2004.

¹⁵³² Dans la mesure où ce questionnement est arrivé plus tardivement dans notre réflexion, nous ne disposons de données qu'en classe 4.

¹⁵³³ Il était demandé aux élèves d'imaginer une mise en scène de la tragédie lue : ils devaient créer une affiche du spectacle et la justifier dans une lettre ouverte. Puis, ce travail a été repris, dans la classe 4 à travers trois exercices dans lesquels il fallait écrire une note d'intention, proposer des éléments relevant de la scénographie et penser la distribution. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur ce dernier exercice, en lien avec notre problématique de thèse : le personnage.

¹⁵³⁴ Nos données sont complexes. Le jour où cet écrit a été réalisé, seuls vingt élèves étaient présents. Parmi ces élèves, plusieurs n'ont pas fait cet exercice : il s'agit de Sarah-Sofia et Inès. Est-ce par manque de temps ?

| Personnage | Acteur/ comédien proposé | Nationalité de l'acteur/ comédien choisi |
|---------------------|---|--|
| Agamemnon | Alexandre Astier (Mathis) Christian Clavier (Pablo) Russel Crowe (Mehdi) Samuel L. Jakson (Ridwane) Jean Reno (Ruben) | Français Français Néo-Zélandais Américain Français |
| Achille | Leonardo DiCaprio (Lina) Tom Hardy (Nathan) Dwayne Johnson (Anthony + Dorian) Brad Pitt (Madiane) Pierre Niney (Mélissandre) Gaspard Ulliel (Ziane) | Américain Britannique Américano-canadien Américain Français Français |
| Arcas | | |
| Clytemnestre | Romy Schneider (Erine) | Allemande puis naturalisée française |
| Doris | | |
| Eriphile | Jennifer Aniston (Alexandra) Dove Cameron (Pauline) Nina Dobrev (Romane) Amine Gülşe (Eponine) Sasha Pieterse (Gabrielle) | Américaine Américaine Bulgaro-canadienne Turque et suédoise Américano-sud-africaine |
| Iphigénie | Dove Cameron (Nalca) Marion Cotillard (Loïc) Ariana Grande (Yasmine) Adelaine Kaine (Annabelle) Angelina Jolie (Férielle) Kiernan Shipka (Anissa) Shailene Woodley (Saadia) | Américaine Française Américaine (origine italienne) Australienne Américaine (Cambodgienne depuis 2005) Américaine Américaine |
| Ulysse | Olivier Dion (Corentin) Mark Ruffalo (Yanis) | Québécois Américain |

FIGURE 122 SYNTHÈSE DES CHOIX DES ACTEURS/ COMÉDIENS PROPOSÉS PAR LES ÉLÈVES POUR CHAQUE PERSONNAGE D'IPHIGÉNIE (CLASSE 4).

Ce premier tableau nous permet d'observer deux influences principales sur les choix proposés par les élèves : l'influence de leur culture personnelle d'une part, l'influence de l'attribution d'un personnage, élément central de notre dispositif de lecture, d'autre part.

1.1. L'influence de la culture personnelle des élèves

Tout d'abord, les acteurs ou comédiens envisagés sont essentiellement issus du monde cinématographique et télévisuel. En effet, ils s'inscrivent essentiellement dans la culture populaire : de nombreux acteurs envisagés appartiennent au *star-system* et ont joué dans des films à succès. Rares sont d'ailleurs les acteurs francophones – ils ne sont que huit : des Français, Alexandre Astier, Christian Clavier, Marion Cotillard, Pierre Niney, Gaspard Ulliel et Romy Schneider et un Québécois, Olivier Dion. Les autres sont, à l'exception d'Amine Gülşe, anglophones. La question de la langue française, propre à

D'autres élèves ont rattrapé cet exercice à la maison, sur la base du volontariat : il s'agit d'Alexandra, Anthony, Eponine, Erine, Madiane, Nathan, Ridwane, Yanis et Yasmine. Pour rappel, la classe 4 est composée de 33 élèves. Nous disposons donc de vingt-sept copies.

l'écriture de Racine, semble avoir été complètement écartée. Seule une élève, Mélissandre, sur l'ensemble de la classe 4, y fait référence à propos de Pierre Niney, sociétaire de la Comédie Française et habitué à la diction de l'alexandrin racinien. D'ailleurs, il semble que ce soit le seul comédien associé au monde du théâtre proposé par les élèves¹⁵³⁵.

J'ai choisi de faire jouer Pierre Niney dans le rôle d'Achille car premièrement c'est quelqu'un de connu, il est en pleine ascension. Il est assez jeune donc il peut attirer le jeune public. Je l'imagine bien dans la peau d'Achille car il est grand, fin et pourrait tout à fait jouer le rôle d'un guerrier comme Achille. Lorsque je l'ai contacté pour le rôle, il avait l'air très partant et investi, c'est ce qui m'a décidé aussi à lui donner ce rôle.

C'est le comédien parfait pour ce rôle car il a l'habitude de jouer dans des pièces de théâtre car il faisait partie de la Comédie Française : il y est entré en 2010 et sorti en janvier 2019. De plus, il a l'habitude du vers racinien qui est un vers très compliqué car il a déjà joué dans la célèbre pièce *Phèdre* de Racine en 2013, il jouait alors Hippolyte¹⁵³⁶. Il n'a donc pas à s'adapter à la méthode de lecture du texte ce qui est un très bon point.

ECRIT (ETAPE 10) 9 MELISSANDRE (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Ces choix attestent que les élèves sont allés chercher dans leur culture personnelle des comédiens ou acteurs qu'ils connaissaient : ils sont donc allés puiser dans leur propre « magasin à accessoire »¹⁵³⁷ pour réaliser cet exercice. En effet, à l'exception de Pierre Niney et de l'évocation de la Comédie Française, dans l'écrit de Mélissandre, aucun choix ne relève d'une culture théâtrale savante. Ce premier bilan nous semble particulièrement intéressant puisque la constitution d'un « magasin à accessoire » construit d'expérience est essentielle pour pouvoir élaborer une « lecture scénique », selon Jean de Guardia et Marie Parmentier.

1.2. L'influence de l'attribution du personnage

Selon le recensement de notre tableau, nous pouvons également remarquer que deux personnages n'ont pas été envisagés pour une distribution : Arcas et Doris, les deux personnages secondaires. Gardons cependant en mémoire que les deux élèves associés à Arcas (Leni et Chakib) n'ont pas réalisé cette activité. Ce personnage était pourtant le préféré de Férielle qui a choisi de réfléchir à une comédienne pour jouer Iphigénie. D'ailleurs, les élèves n'ont pas nécessairement choisi le personnage qui leur était attribué, ni leur personnage préféré. Aussi avons-nous souhaité penser plus précisément l'influence de l'attribution du personnage sur le choix d'un acteur ou d'un comédien.

Le tableau ci-dessous référence pour chaque élève de la classe 4 le personnage attribué, le personnage préféré et le comédien envisagé pour penser la distribution. Lorsque nous n'avions pas de donnée,

¹⁵³⁵ Pierre Niney a également joué dans de nombreux films. Il prête également sa voix au dessin d'animation *Toy Story 4* sorti en juin 2019 : lors de l'expérimentation, la bande-annonce et la campagne publicitaire étaient déjà déployées. Toutefois, Mélissandre le présente comme membre de la Comédie Française et non comme acteur.

¹⁵³⁶ La représentation de *Phèdre* évoquée par Mélissandre n'a pas été diffusée en cours. Cette référence témoigne de la culture personnelle de l'élève.

¹⁵³⁷ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

nous avons grisé la case avec la mention DNC (donnée non communiquée). Nous avons surligné en bleu les noms des élèves qui ont préféré penser la distribution pour un autre personnage que leur personnage préféré, en vert les élèves qui ont choisi leur personnage préféré, différent toutefois du personnage qui leur était attribué. Enfin, nous avons surligné en jaune les trois élèves qui ont préféré un personnage différent de celui qui leur était attribué et qui ont réfléchi à une distribution pour un troisième personnage.

| Elèves (par ordre alphabétique) | Personnage attribué | Personnage préféré | Personnage choisi pour penser la distribution |
|---------------------------------|---------------------|--------------------|---|
| Alexandra | Eriphile | DNC | Eriphile |
| Alicia | Clytemnestre | DNC | DNC |
| Annabelle | Clytemnestre | Clytemnestre | Iphigénie |
| Anissa | Iphigénie | Iphigénie | Iphigénie |
| Anthony | Achille | DNC | Achille |
| Chakib | Arcas | DNC | DNC |
| Corentin | Ulysse | Ulysse | Ulysse |
| Dorian | Achille | Achille | Achille |
| Eponine | <u>Eriphile</u> | <u>DNC</u> | <u>Iphigénie</u> |
| Erine | Clytemnestre | DNC | Clytemnestre |
| Férelle | Doris | Arcas | Iphigénie |
| Gabrielle | Doris | Iphigénie | Eriphile |
| Inès | Iphigénie | Clytemnestre | DNC |
| Leni | Arcas | DNC | DNC |
| Lina | Doris | Achille | Achille |
| Loïc | Ulysse | Ulysse | Iphigénie |
| Lorenzo | Achille | DNC | DNC |
| Madiane | Agamemnon | DNC | Agamemnon |
| Mathis | Agamemnon | Agamemnon | Agamemnon |
| Medhi | Agamemnon | Agamemnon | Agamemnon |
| Mélessandre | Eriphile | Clytemnestre | Achille |
| Nalca | Iphigénie | Iphigénie | Iphigénie |
| Nathan | Achille | DNC | Achille |
| Pablo | Agamemnon | Agamemnon | Agamemnon |
| Pauline | Clytemnestre | Clytemnestre | Eriphile |
| Ridwane | <u>Ulysse</u> | <u>DNC</u> | <u>Agamemnon</u> |
| Romane | Eriphile | Eriphile | Eriphile |
| Ruben | Agamemnon | Agamemnon | Agamemnon |
| Saadia | Iphigénie | Iphigénie | Iphigénie |
| Sarah-Sofia | Clytemnestre | Iphigénie | DNC |
| Yanis | Ulysse | DNC | Ulysse |
| Yasmine | Iphigénie | DNC | Iphigénie |
| Ziane | Achille | Achille | Achille |

FIGURE 123 SYNTHÈSE DES PERSONNAGES ATTRIBUÉS, PRÉFÉRÉS ET PENSÉS DANS LE CADRE D'UNE RÉFLEXION SUR LA DISTRIBUTION POUR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE 4.

Dix-huit élèves de la classe ont ainsi choisi, au cours de cet exercice, le personnage qui leur était attribué. Cela correspond à 67% des écrits collectés. Au contraire, neuf élèves (33%) ont préféré ne pas garder leur personnage – aux sept élèves colorés dans notre tableau, il faut ajouter également Ridwane qui était associé à Ulysse et a proposé un acteur pour jouer Agamemnon alors que nous ignorons,

n'ayant pas à disposition la donnée nécessaire, quel est son personnage préféré, et Eponine associée à Eriphile qui a proposé une comédienne pour interpréter Iphigénie.

Cela nous permet de constater que si le dispositif influence la grande majorité des élèves, il ne les enchaîne pas au personnage attribué. Cela signifie également que, pour ces huit élèves au moins, le choix du comédien et de l'acteur n'est pas restreint par le travail précédent sur les journaux de personnage et profils menés au sein des différents groupes.

2. La justification des choix de distribution

A présent, il s'agit de se demander si, dans leurs écrits, les élèves sont prisonniers d'une « lecture fictionnelle » ou s'ils développent une « lecture scénique ».

Nous appuyant sur la réflexion de Jean de Guardia et Marie Parmentier, nous considérons donc qu'il y a « lecture fictionnelle » lorsque l'élève se représente le personnage agissant tandis qu'il y a « lecture scénique » lorsqu'il se représente un comédien jouant le personnage. L'étude des écrits des élèves nous a permis de constater qu'inviter des élèves à choisir un comédien pour interpréter un rôle ne signifie pas pour autant qu'il y a « lecture scénique ». En effet, quatre arguments émergent des travaux analysés pour justifier la distribution : la ressemblance, prétendue, de l'interprète avec le personnage racinien, la ressemblance entre le personnage racinien et un personnage qu'il a déjà joué, sa ressemblance physique avec l'image que se font les élèves du personnage, et, enfin, ses aptitudes ou talents de l'interprète.

Avant d'analyser précisément les écrits faits en classe, nous formulons l'hypothèse que les élèves sont dans une « lecture fictionnelle » lorsqu'ils choisissent un acteur qui ressemble, par sa vie, au personnage tragique : nous supposons en effet que le personnage est alors considéré comme un « autre vivant », portant à confondre personnage et comédien. Au contraire, lorsque l'acteur est choisi car il a déjà interprété un personnage ressemblant au personnage tragique, il nous semble que l'élève se situe entre la « lecture fictionnelle » et la « lecture scénique » : en effet, un rapprochement fictionnel est alors établi entre deux personnages, par le biais d'un acteur. Cela nous paraît, *a priori*, être une première passerelle entre les deux régimes de lecture. Lorsque l'acteur est choisi car il ressemble physiquement au personnage tragique, nous nous situons dans l'imaginaire de l'élève. Dans la mesure où la tragédie classique donne très peu d'indication physique sur les personnages, nous supposons que se révèle alors un « imaginaire de la scène »¹⁵³⁸, soit l'indice d'une deuxième passerelle entre les deux régimes de lecture. Enfin, le dernier argument témoigne d'une démarche professionnelle : les élèves

¹⁵³⁸ Brillant-Annequin, Anick, *op. cit.*, 2004.

pensent aux compétences artistiques de l'acteur, ils n'abordent pas l'exercice par le biais de la lecture de la tragédie.

Le tableau ci-dessous récapitule la répartition des justifications par les élèves du choix du comédien. Dans chaque court écrit, on ne trouve systématiquement qu'un seul argument, à l'exception de celui de Mélissandre (cité plus haut).

| « Lecture fictionnelle » | Les prémisses d'une « lecture scénique » | | Démarche « professionnelle » |
|--|--|---|--|
| Acteur choisi car il « ressemble », par sa vie au personnage tragique. | Acteur choisi car il a déjà interprété un personnage qui « ressemble » au personnage tragique. | Acteur choisi car il « ressemble » physiquement au personnage tragique. | Acteur choisi en raison de compétences artistiques |
| 4 écrits | 16 écrits | 5 écrits | 3 écrits ¹⁵³⁹ |

FIGURE 124 JUSTIFICATION DES CHOIX DES COMEDIENS OU ACTEURS EN CLASSE 4.

Nous pouvons tout d'abord constater que, si 25 % des élèves sont dans une démarche « professionnelle », éloignée de la lecture, seuls 15% des élèves développeraient une « lecture scénique », selon nos présupposés, tandis que la grande majorité des élèves (60%) resterait attachée, plus ou moins, à une « lecture fictionnelle ». Il nous faut à présent vérifier nos hypothèses par l'étude précise des écrits des élèves.

2.1. Le piège de la « lecture fictionnelle »

Quatre élèves choisissent donc un acteur ou un comédien car il ressemble, par sa vie, au personnage tragique. Aussi estiment-ils, non sans naïveté, que la proximité biographique facilitera l'interprétation. Pour cette raison, Erine envisage Romy Schneider dans le rôle de Clytemnestre¹⁵⁴⁰.

Comme comédienne qui pourrait le mieux interpréter Clytemnestre, ce serait Romy Schneider car elle a vécu un peu le même drame qu'elle. Romy Schneider a perdu son petit garçon décédé tragiquement. Je pense que c'est une comédienne qui peut parfaitement l'interpréter car pour commencer elles ont toutes deux perdu ou failli perdre l'un de leurs enfants de deux façons différentes mais la peur et la peine ont pour toutes deux étaient présentes en elles à ce moment-là. Et la deuxième raison pour laquelle elle pourrait l'interpréter, c'est leur amour pour leurs enfants. Clytemnestre a tout tenté pour sauver sa fille et s'est écroulée quand elle a appris que le sacrifice avait lieu. Romy Schneider, elle, n'a pas réussi à surmonter la perte de son fils, elle a d'ailleurs mis fin à ses jours. C'est pour leur instinct maternel et leur force que je pense que Romy Schneider aurait pu être une [interprète] de Clytemnestre.

ECRIT (ETAPE 10) 10 ERINE (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Clytemnestre et Romy Schneider ont, toutes deux, selon Erine, éprouvé la même « peur » et la même « peine » lorsqu'elles ont perdu (ou failli) perdre leur enfant. C'est leur « instinct maternel » et leur

¹⁵³⁹ Nous arrivons à un total de vingt-huit écrits puisque l'écrit de Mélissandre, comportant deux arguments, est comptabilisé à deux reprises.

¹⁵⁴⁰ La mise en scène est, bien sûr, imaginaire puisque l'élève sait que Romy Schneider est décédée.

« force » qui, pour l'élève, les rapprochent. Leurs histoires sont d'ailleurs présentées dans un parallélisme de construction : « Clytemnestre a tout tenté pour sauver sa fille et s'est écroulée quand elle a appris que le sacrifice avait lieu. Romy Schneider, elle, n'a pas réussi à surmonter la perte de son fils, elle a d'ailleurs mis fin à ses jours ». La fiction et la réalité sont alors confondues, aux yeux de l'élève. On repère ici l'influence du dispositif : ce sont les émotions du personnage qui sont mises en avant – Erine était d'ailleurs associée à la reine. Il y a, toutefois, l'idée que c'est parce que Romy Schneider a vécu des émotions similaires qu'elle saura bien interpréter le personnage qui renvoie à une conception réduite du comédien. Cette dimension est toutefois effacée dans l'écrit de Yasmine, présenté ci-dessous. Si Ariana Grande est ainsi envisagée pour interpréter Iphigénie, c'est parce que les deux femmes sont « jeunes », « forte[s] et affirmée[s] », respectent « les gens qui [les] entourent » et les valeurs qui leur ont été communiquées par leurs parents, et « vivent leurs vies pleinement ».

Pour remplir le rôle d'Iphigénie j'ai choisi Ariana Grande (Elle est chanteuse mais aussi comédienne et actrice) les deux femmes ont plus points en commun c'est pourquoi j'ai pensé qu'Ariana était la bonne personne. Je vois Iphigénie comme une femme forte et affirmée, elle respecte les gens qui l'entourent et respecte ses valeurs que ses parents lui ont apprises. Ariana a toujours revendiqué qui elle était elle-aussi. Elles sont jeunes et vivent leurs vies pleinement.

ECRIT (ETAPE 10) 11 YASMINE (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

L'élève parle d'ailleurs de « points communs » entre la comédienne et le personnage : le personnage fictif et la personne réelle sont mis sur le même plan. On peut alors supposer que l'élève est plongée dans une « lecture fictionnelle » puisqu'elle considère Iphigénie comme un « autre vivant ». Elle va d'ailleurs jusqu'à les associer dans la formule « les deux femmes ». Ces deux exemples, représentatifs des quatre écrits de cette catégorie, nous paraissent confirmer notre première hypothèse : ces élèves sont pris au piège de la fiction. Les élèves se représentent non pas un acteur incarnant un personnage mais ils ont, à l'instar d'Erine et de Yasmine, à partir de leur vision mentale du personnage, cherché un double, une sorte de « Doppelgänger » dans la vie réelle.

2.2. Les prémisses d'une « lecture scénique »

Dans cette catégorie, nous avons distingué deux arguments différents : les élèves qui proposent un comédien qui a interprété un personnage fictif parce qu'il « ressemble » au personnage tragique et les élèves qui choisissent un acteur car il « ressemble » physiquement au personnage, selon eux.

2.2.1. Première passerelle vers la « lecture scénique » : le biais d'un personnage fictif déjà interprété

Seize élèves, soit la majorité de notre corpus, ont, quant à eux, justifié leur choix en opérant un glissement entre l'acteur et un personnage qu'il a précédemment interprété. Ainsi, Medhi engage-t-il l'acteur Russel Crowe suite à une association entre le personnage tragique Agamemnon et le personnage Maximus du film *Gladiator*.

Le comédien que j'ai choisi pour interpréter Agamemnon est Russel Crowe car sa prestation dans le film *Gladiator* en tant que « Maximus » est en rapport avec Agamemnon :

1. Le fait que Russel Crowe interprète un chef d'armée très puissant au début du film, car Agamemnon est aussi très puissant et commande des armées.
2. Dans le film *Gladiator*, Maximus interprété par Russel Crowe perd son fils et sa femme donc ce qui rejoint le personnage d'Agamemnon car dans la pièce d'*Iphigénie* Agamemnon est sur le point de perdre sa fille et il a autant de peine que Maximus dans *Gladiator*.

ECRIT (ETAPE 10) 12 MEHDI (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Medhi tisse un lien entre le romain Maximus joué par Russel Crowe et Agamemnon : les deux personnages fictifs sont chefs des armées (1) et éprouvent une grande peine suite à la perte de leur enfant (même si Agamemnon est juste « sur le point de perdre sa fille »). Il y a alors confusion, non plus entre personnage fictif et personne réelle, mais entre l'interprète et le personnage interprété. La réflexion de Mehdi semble suivre un certain syllogisme : si Russel Crowe a bien interprété Maximus et si Maximus ressemble à Agamemnon, alors Russel Crowe pourra bien interpréter Agamemnon. L'évocation de l'acteur nous semble ici l'indice d'une lecture subjective dans la mesure où il a, peut-être, lu l'œuvre en associant mentalement ce personnage cinématographique interprété par l'acteur néo-zélandais au roi de Mycènes. Dans ce cas, il y aurait là les prémisses d'une « lecture scénique » : en effet, Mehdi a construit une représentation mentale de son personnage à laquelle il a prêté les traits d'un acteur. Cependant, il n'y a pas de représentation mentale d'un comédien qui interprète le personnage puisque Mehdi ne parle pas tant de Russel Crowe, mais se concentre sur Maximus. Cette situation est d'autant plus flagrante lorsque Madiane explique qu'il souhaite recruter Brad Pitt pour jouer Achille car il a déjà joué ce personnage dans le film *Troie* de Wolfgang Petersen : on peut alors supposer que l'élève s'est figuré le personnage, au cours de lecture, à partir d'une interprétation cinématographique qu'il connaît personnellement bien.

De la même manière, Yanis envisage Mark Ruffalo pour interpréter Ulysse car l'acteur américain a joué le personnage fictif Hulk, depuis 2012 dans plusieurs *blockbusters*.

Il [Ulysse] pourrait être joué par Mark Ruffalo car il a joué à plusieurs reprises Hulk, c'est un acteur qui, dans le rôle de Hulk, est un stratège ainsi qu'un grand soldat, tout comme Ulysse.

ECRIT (ETAPE 10) 13 YANIS (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Une comparaison est établie entre le personnage issu de l'univers des Marvel et Ulysse : tous les deux sont des stratèges et des « grand[s] soldat[s] ». Le texte de Yanis reste pour autant ambigu : il y a une confusion entre le personnage fictif et le comédien. En effet, on a l'impression que c'est Mark Ruffalo qui ressemble à Ulysse, via le personnage fictif.

Les élèves, à l'instar de Mehdi, Madiane et Yanis, demeurent alors dans le champ de la fiction. Aussi avons-nous l'impression que, même si leurs propos laissent émerger les prémisses d'une « lecture scénique », ils restent largement ancrés dans une « lecture fictionnelle ».

2.2.2. Deuxième passerelle : l'évocation d'un « imaginaire de la scène »¹⁵⁴¹

Cinq élèves ont quant à eux justifié le choix par la ressemblance physique entre l'acteur/ comédien et l'image qu'ils ont du personnage tragique. Dans la mesure où, dans une pièce de théâtre classique, les descriptions physiques n'existent bien évidemment pas, à l'exception de quelques didascalies internes éventuelles, toute ressemblance physique évoquée renvoie à la concrétisation imageante des élèves au cours de leur lecture, à la manière dont ils se sont figuré le personnage, comme on le voit, dans l'exemple ci-dessous, dans lequel Dorian imagine un Achille très musclé, « comme une personne sur-développée » :

Dans mon film, il [Dwayne Johnson] aura le rôle d'Achille. Pour moi je le caractérise comme une personne surdéveloppée car il est énormément musclé et charismatique car il est très imposant du haut de ses 2m00. Il représente la force à l'état pur car il fait énormément de sport où tous ses muscles sont mis à rude épreuve.

ECRIT (ETAPE 10) 14 DORIAN (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Cette vision d'Achille est particulièrement subjective et singulière à chaque élève. En effet, si Yanis l'imagine comme le représentant de la « force à l'état pur », Mélissandre se représente le personnage comme « grand [et] fin » :

Je l'imagine bien dans la peau d'Achille car il est grand, fin et pourrait tout à fait jouer le rôle d'un guerrier comme Achille.

ECRIT (ETAPE 10) 15 MELISSANDRE (CLASSE 4) (EXTRAIT)

Ces élèves proposent la représentation mentale d'un comédien incarnant le personnage. Dans cette ressemblance, naïvement évoquée par les élèves, on retrouve un indice de « lecture scénique ». Il est toutefois difficile de parler de « lecture scénique » puisque les élèves ne se sont pas figurés mentalement un comédien qui incarne un personnage mais ont choisi un comédien qui correspond à leur « imaginaire de la scène »¹⁵⁴². Les élèves cherchent alors une personne qui correspond à l'image qu'ils se font du personnage pour l'incarner.

2.3. La démarche « professionnelle »

Notons que seuls trois élèves, Loïc, Mélissandre et Nalca, évoquent la qualité de jeu du comédien ou acteur choisi. Ainsi, dans l'écrit cité auparavant¹⁵⁴³, Mélissandre considère-t-elle que Pierre Niney « n'a pas à s'adapter à la méthode de lecture du texte » puisqu'il a déjà joué un personnage racinien. De même, Nalca envisage l'actrice Dove Cameron pour interpréter Iphigénie : son choix est fait à partir d'une évaluation du travail de l'actrice qui « a l'habitude de bien interpréter » :

¹⁵⁴¹ Brillant-Annequin, Anick, *op. cit.*, 2004.

¹⁵⁴² Brillant-Annequin, Anick, *op. cit.*, 2004.

¹⁵⁴³ Nous renvoyons à la donnée « Ecrit (étape 10) 1 ».

Iphigénie est une jeune princesse qui est perdue : elle accepte d'être sacrifiée parce que son père lui a demandé mais elle est triste de ne pas pouvoir se marier avec son fiancé, Achille. Dove [Cameron] a l'habitude de bien interpréter, incarner les personnages et de se définir dans celles-ci, je pense qu'elle aura aucune difficulté à interpréter Iphigénie.

ECRIT (ETAPE 10) 16 NALCA (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Son argumentation est déconnectée de la lecture de la tragédie. Il en est de même pour Loïc : Marion Cotillard est, pour lui, un bon choix car elle a de « multiples talents » ; il s'appuie alors sur la filmographie de l'actrice pour justifier son choix.

Pour le rôle d'Iphigénie, j'ai pensé engager Marion Cotillard une artiste aux multiples talents qui a notamment interprété de nombreux rôles tragiques comme Edith Piaf dans *La môme*, Lady MacBeth dans *MacBeth* ou encore Catherine dans *Juste la fin du monde* qui nous montre son talent dans l'interprétation de la tragédie et du pathétique.

ECRIT (ETAPE 10) 17 LOÏC (CLASSE 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)

Il est intéressant de voir que Loïc n'évoque, quant à lui, pas du tout le personnage, mais indirectement le registre de la pièce racinienne : Marion Cotillard « montre son talent dans l'interprétation de la tragédie et du pathétique ».

Nalca et Loïc s'éloignent de la lecture de la tragédie dans leur justification et envisagent le texte, dans une démarche que nous avons qualifiée de « professionnelle », soit du côté de la scène. Parler ici de « lecture fictionnelle » ou de « lecture scénique » n'est donc pas approprié. Mélissandre entremêle, quant à elle, dans son écrit une approche empreinte de la lecture et une approche de la scène.

*

* *

Notre étude des écrits des élèves nous a permis de confirmer nos hypothèses : aucun élève ne développe une « lecture scénique », bien que quelques élèves interrogent le texte, dans une approche scénocentriste. Le dispositif semble donc influencer fortement les élèves dans leur lecture : ils envisagent les personnages, essentiellement, dans le cadre d'une « lecture fictionnelle ». Toutefois, si nous constatons que le dispositif ne permet pas de faire émerger une « lecture scénique », nous avons pu en observer des prémises dans différents écrits.

Bilan

Dans ce chapitre, nous nous demandions si l'immersion fictionnelle et le jeu de rôle mis en place lors de la lecture de l'œuvre permettaient d'amener les élèves à développer une « lecture scénique », afin de saisir la particularité théâtrale de l'œuvre racinienne. Nous l'avons étudié à travers le choix d'un comédien pour incarner un personnage.

- L'attribution d'un personnage influence grandement la réflexion des élèves sur le choix d'un comédien : la grande majorité a préféré proposer une distribution pour le même personnage.

Toutefois, si le dispositif influence, il n'emprisonne pas les élèves pour autant : nous avons pu remarquer que plusieurs élèves choisissaient un autre personnage pour penser un casting.

- Si le dispositif a accompagné les élèves dans la « lecture fictionnelle », en proposant une multitude d'activités collaboratives, depuis les échanges au sein de « cercles de personnages » à l'écriture de journaux de personnages ou de profils, l'exercice proposé dans lequel ils doivent choisir un comédien et justifier leur choix pour interpréter un personnage les laisse seuls. En effet, non seulement l'écrit est singulier mais, en plus, il n'y a pas eu d'étayage en cours. On a alors pu remarquer que les élèves ont puisé dans leurs « magasins à accessoire »¹⁵⁴⁴ personnels. Ce point nous paraît très intéressant : c'est une preuve d'un engagement des élèves dans l'activité.
- Cependant, cela reste insuffisant pour faire émerger une « lecture scénique ». En effet, le dispositif ancre fortement les élèves dans une « lecture fictionnelle » : l'activité demeure limitée pour développer une « lecture scénique », même si on a pu en repérer des indices. Il y a là une limite à notre dispositif. Les élèves amorcent un changement de régime de lecture, mais, là encore, cela semble être du rôle de l'enseignant que de saisir ce point de bascule pour développer une réflexion sur la mise en scène de la tragédie. Ce point mériterait de prolonger notre réflexion. Comment l'enseignant peut-il accompagner les élèves à développer une véritable « lecture scénique » ?

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes demandée dans quelle mesure notre dispositif permettait, non seulement d'engager les élèves dans la lecture, mais aussi de les amener à développer de nouvelles compétences. Deux directives nous ont semblé particulièrement intéressante : l'approche analytique et la « lecture scénique ».

Nos deux études ont alors souligné quelques limites de notre dispositif : l'articulation entre l'engagement dans la lecture et l'étude du texte n'a pas été suffisamment, aujourd'hui, développée. En effet, du dispositif immergeant les élèves dans la fiction et les associant à un personnage, ne peuvent découler spontanément un travail sur la littérarité ou sur la théâtralité du texte. Toutefois, nous avons pu remarquer que le dispositif permettait de faire émerger, à la fois, une approche analytique, en initiant un mouvement de bascule de la posture du « texte-action » à celle du « texte-objet » d'une part, et une approche théâtrale, en initiant une « lecture scénique » d'autre part. Comment peut-on penser

¹⁵⁴⁴ Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, *op. cit.*, 2009.

l'enseignement de l'étude du texte et celui de la théâtralité, à partir du dispositif de lecture que nous avons proposé ?

CONCLUSION

Peut-on articuler ludologie et didactique de la littérature ? C'est en effet à cette question qu'il nous faut à présent répondre. Notre recherche portait sur la mise en œuvre d'un dispositif de lecture apte à réconcilier les jeunes lycéens au plaisir de lire une œuvre patrimoniale particulièrement difficile, voire, à leurs yeux, insurmontable. Nous avons fondé l'hypothèse que la sphère ludologique et la sphère de la didactique de la littérature ont un intérêt majeur à se conjuguer l'une à l'autre : le jeu ne peut plus être le « refoulé des études littéraires »¹⁵⁴⁵, bien au contraire, il pourrait devenir un élément nodal essentiel. Au terme de notre étude, le passage par le jeu de rôle nous apparaît ainsi une piste féconde pour amener les élèves à prendre conscience du jeu intrinsèque à toute lecture.

Nous rappellerons ici notre conviction profonde, faite d'une expérience de terrain autant que d'analyses : toute œuvre patrimoniale peut être lue en classe, quel que soit le niveau des élèves et, même si cette œuvre est particulièrement éloignée des élèves, la rencontre est toujours possible. Nous avons formulé l'hypothèse que c'est en amenant les élèves à prendre conscience du jeu intime de la lecture qu'ils pourront entrer dans le lire et en savourer les délices. Aussi, nous sommes-nous demandé, au cours de cette recherche, en quoi l'explicitation du jeu intime, dans une dimension collective, par le biais du jeu de rôle peut être une piste intéressante pour engager des élèves à rencontrer un auteur, qu'ils n'auraient probablement jamais croisé hors de l'école.

I. L'apport de la ludologie pour la didactique de la littérature

1. Jeu de rôle et lecture d'une œuvre littéraire

Des différentes études menées sur le jeu de rôle, objet récent de réflexion universitaire, nous avons retenu les principaux éléments constitutifs du plaisir éprouvé par les joueurs : l'interprétation par chaque joueur d'un personnage fictif différent, la dimension collective et l'écriture ludique et improvisée d'une fiction. Nous avons alors formulé l'hypothèse que le plaisir du jeu pouvait s'articuler à celui de la lecture.

1.1. Le plaisir du jeu au service de la lecture

Nos analyses ont souligné l'engagement des élèves dans la lecture d'une tragédie classique. Le jeu de rôle, mis en place, semble avoir fonctionné à la manière d'un « hameçon ». Toutefois, nous avons pu constater que les lycéens ne se sont pas tous engagés au même moment, dans notre dispositif : c'est bien la phase du travail autour des « cercles de personnages » qui a séduit un premier groupe (les classes de profil A et B) avant que les plus réfractaires (les classes de profil C), d'abord à l'écart, « se

¹⁵⁴⁵ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986, p.11.

prennent au jeu » lors de la séance collective du jeu de rôle (étape 4). Ainsi, à des rythmes certes différents, les élèves se sont-ils tous retrouvés engagés dans l'œuvre racinienne.

Nos analyses ont alors révélé l'importance du plaisir à l'origine même de l'engagement. En effet, tout au long de la mise en œuvre de ce dispositif, la lecture de Racine a généré une authentique satisfaction loin du *pensum* scolaire que représente la tâche à faire. Ce plaisir a ici plusieurs origines :

- Nous avons pu constater que l'association d'un élève et d'un personnage provoque un plaisir de l'identification qui s'est développé dans un jeu de rôle collectif ou bien oral, lors des « cercles de personnage » et de la séance collective, ou bien textuel, lors des temps d'écriture collaborative. Un « effet-personne », selon l'expression de Vincent Jouve¹⁵⁴⁶, s'est mis alors en place, pouvant conduire les élèves à recréer le personnage, à la fois réduit à un archétype¹⁵⁴⁷ et enrichi du vécu et de l'intime singulier de chacun. Les jeunes lecteurs ont investi leur rôle, en s'appropriant à la fois le *background* et en développant un *roleplaying*¹⁵⁴⁸. Un lien singulier a pu alors se tisser entre le personnage et l'élève : nous gardons en mémoire les mots d'Anissa (classe 4), précédemment cités, qui évoquent un attachement entre elle et Iphigénie¹⁵⁴⁹.
- L'écriture ludique des journaux de personnage et des profils sur les réseaux sociaux a amené les élèves à cheminer dans le monde fictionnel de la tragédie et à s'y engager. Le jeu de rôle les a réunis au sein d'une fiction dont ils se sont emparés en jouant à la réécrire, à l'élargir au contact de leurs propres univers imaginaires : il a provoqué une rencontre entre deux univers que tout semblait pourtant opposer, l'univers racinien et celui des lycéens de ce début du XXI^{ème} siècle. La réécriture transmédiatique (étape 5) a, notamment, permis de renforcer l'engagement des élèves les plus en difficulté dans la fiction, en accentuant les plaisirs de l'identification et de l'« être-ensemble » amorcés précédemment. Toutefois, nous avons pu constater que l'écriture ludique tend à entraîner les élèves dans une lecture anachronique de l'œuvre littéraire : l'exploitation de l'outil numérique a réduit l'éloignement ; si le quotidien des élèves, ponctué d'émoticônes et de clips, a surgi brusquement dans l'œuvre racinienne, le mouvement réciproque a également fonctionné. En effet, c'est bien l'œuvre racinienne qui s'est comme infiltrée dans leur quotidien au travers de l'univers numérique.
- Enfin, la mise en place d'un jeu de rôle, pour penser la lecture d'une tragédie de Racine en cours de français, modifie en profondeur le contexte scolaire. La dimension collective a permis de mettre en place des « communautés complices et joueuses » autour de l'œuvre racinienne :

¹⁵⁴⁶ Jouve, Vincent, *op. cit.*, 1992.

¹⁵⁴⁷ David, Coralie, *op. cit.*, 2016.

¹⁵⁴⁸ Caïra, Olivier, *op.cit.*, 2007, p.63.

¹⁵⁴⁹ Nous renvoyons à la donnée ECRIT (ETAPE 10) 10 ANISSA (CLASSE 4).

une sociabilité, élément majeur de la dynamique motivationnelle, s'est développée dans des conversations autour du livre. Le groupe engage le singulier dans l'activité – on retrouve ici la question de la sociabilité –, ce qui permet à chacun de trouver sa place, dans une démarche coopérative ou collaborative – c'est ici le principe de la valorisation de l'élève par le biais d'une différenciation.

L'association du jeu et de la lecture n'est toutefois pas nouvelle : au-delà des propositions fondatrices de M. Picard, elle a déjà été pensée par Christian Poslaniec¹⁵⁵⁰ et François Le Goff¹⁵⁵¹, comme nous avons pu le voir dans notre première partie. Cependant, ces recherches envisageaient le jeu et l'œuvre littéraire comme deux entités séparées. Véronique Larrivé amorçait aussi une réflexion sur le jeu de rôle, rapidement, dans son étude sur les journaux de personnage : elle soulignait que ce dispositif d'écriture, « bon catalyseur de lecture (...) motivant, susceptible de stimuler les élèves dans leurs activités de lecture »¹⁵⁵², s'appuie sur le plaisir né du jeu de rôle lui-même. Notre étude a exploré cette réflexion et nos analyses ont montré qu'il permet, dans une dimension à la fois orale et textuelle, d'explicitier le jeu intime de la lecture, dont Michel Picard a particulièrement initié l'étude¹⁵⁵³.

Cette explicitation a pour conséquence de faire de la lecture d'une œuvre patrimoniale une activité sociale et collective. En cela, la ludologie peut alors enrichir la réflexion sur le plaisir de la lecture scolaire, tout en s'inscrivant dans la continuité des apports riches et nombreux de la recherche en didactique de la littérature. En effet, notre dispositif ludique s'appuie sur plusieurs dispositifs didactiques : le journal de personnage, dans la perspective d'une « pédagogie de l'immersion »¹⁵⁵⁴ d'une part, les « cercles de lecteur »¹⁵⁵⁵ nommés ici « cercles de personnage », d'autre part. Aussi ce dispositif semble-t-il tout particulièrement efficace pour les élèves les plus en difficulté face à une œuvre complexe pour eux.

1.2. Vers l'efficacité d'un dispositif pédagogique

La mise en place d'un jeu de rôle apparaît donc comme une voie possible et féconde pour engager de faibles élèves dans la lecture d'une œuvre patrimoniale, qui leur paraît *a priori* inaccessible autant qu'à l'enseignant inquiet impossible à transmettre. Aussi avons-nous choisi de proposer ci-dessous le scénario pédagogique de notre dispositif, élagué des étapes renvoyant à notre dispositif expérimental, à

¹⁵⁵⁰ Poslaniec, Christian, *op. cit.*, 2004.

¹⁵⁵¹ Le Goff, François, « Fiction d'écriture et poésie engagée en classe de 3^{ème} », dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2018, pp 65-90.

¹⁵⁵² Larrivé, Véronique, « Le journal de personnage » dans Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *op. cit.*, 2018, p.192.

¹⁵⁵³ Picard, Michel, *op. cit.*, 1986.

¹⁵⁵⁴ Jenny, Laurent, *op. cit.*, 2008, p. 182.

¹⁵⁵⁵ Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *op. cit.*, 2003.

destination d'enseignants. Nous souhaitons en effet montrer que l'explicitation du jeu de la lecture peut facilement se mettre en place au sein d'une classe, sans nécessiter un engagement lourd, chronophage et conséquent pour l'enseignant.

Dans le cadre de notre expérimentation, seuls quelques élèves ont pu participer deux années consécutives à cette lecture identifiée d'une tragédie de Racine. On répète parfois que, si le jeu est quotidien, il perd de sa dimension ludique : il nous semble cependant, même si la démonstration reste à faire, que notre dispositif de lecture n'a pas à craindre cet effet. Ce n'est pas le dispositif qui est ludique, mais bien le texte théâtral en lui-même : le dispositif n'est là que pour rendre explicite auprès des élèves ce jeu qui est « intérieur » à l'œuvre dramaturgique.

Séance 1 : Présentation de l'œuvre et de la lecture identifiée

Objectif : faire découvrir l'œuvre aux élèves et lancer la lecture ludique

Durée : 55 minutes environ

Préparation de l'enseignant : Avant la séance, l'enseignant a préparé un tableau selon le modèle présenté ci-dessous.

Britannicus de Racine, une tragédie classique

TABLEAU DE PRESENCE DES PERSONNAGES : Faites une croix dans la case lorsque les personnages sont sur scène.

| | NERON | BRITANNICUS | AGRIPPINE | JUNIE | BURRHUS | NARCISSE | ALBINE |
|----------|-------|-------------|-----------|-------|---------|----------|--------|
| ACTE I | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | | | | |
| Scène 2 | | | | | | | |
| Scène 3 | | | | | | | |
| Scène 4 | | | | | | | |
| ACTE II | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | | | | |
| Scène 2 | | | | | | | |
| Scène 3 | | | | | | | |
| Scène 4 | | | | | | | |
| Scène 5 | | | | | | | |
| Scène 6 | | | | | | | |
| Scène 7 | | | | | | | |
| Scène 8 | | | | | | | |
| ACTE III | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | | | | |
| Scène 2 | | | | | | | |
| Scène 3 | | | | | | | |
| Scène 4 | | | | | | | |
| Scène 5 | | | | | | | |
| Scène 6 | | | | | | | |
| Scène 7 | | | | | | | |
| Scène 8 | | | | | | | |
| Scène 9 | | | | | | | |
| ACTE IV | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | | | | |
| Scène 2 | | | | | | | |
| Scène 3 | | | | | | | |
| Scène 4 | | | | | | | |
| ACTE V | | | | | | | |
| Scène 1 | | | | | | | |
| Scène 2 | | | | | | | |
| Scène 3 | | | | | | | |
| Scène 4 | | | | | | | |
| Scène 5 | | | | | | | |
| Scène 6 | | | | | | | |
| Scène 7 | | | | | | | |
| Scène 8 | | | | | | | |

FIGURE 125 MODELE DE TABLEAU POUR LA SEANCE 1

Matériel nécessaire : l'œuvre littéraire (format papier ou format numérique)

Activité 1 : Les élèves sont invités, individuellement, à remplir le tableau distribué par l'enseignant : il s'agit de cocher les scènes au cours desquelles les personnages apparaissent. Les élèves sont alors amenés à feuilleter l'œuvre et à prêter attention aux didascalies.

Activité 2 : Les élèves, avec l'enseignant, observent le tableau, établissent plusieurs hypothèses de lecture et s'interrogent. Pour orienter la réflexion, l'enseignant peut, dans le cas d'une lecture de *Britannicus* par exemple, nourrir le débat des questions suivantes :

1. Qui sont les personnages les plus présents ?
2. Qui est le personnage absent du premier acte ? Pourquoi ?
3. Pourquoi Albine est-elle le personnage le plus absent ?
4. A part elle, qui est le personnage le moins présent ? Est-ce surprenant ? Que peut-on en déduire ?
5. Avec quels personnages Narcisse est-il souvent sur scène ? Que peut-on en déduire ?
6. Britannicus et Junie disparaissent à partir de la scène 4 du cinquième acte : que peut-on supposer ?

Activité 3 : L'enseignant attribue à chaque élève un personnage. Cela peut se faire selon différentes modalités : tirage au sort, choix de l'enseignant, choix de l'élève...

Activité 4 : L'enseignant explique les règles de lecture à venir et donne les consignes du travail à la maison à réaliser pour la séance suivante.

Vous allez devoir lire les scènes (et uniquement) les scènes dans lesquels votre personnage apparaît dans l'œuvre.

Après avoir lu ces scènes, choisissez un passage qui vous a particulièrement marqué dans la tragédie.

Mettez-vous dans la peau de votre personnage !

Vous allez écrire un texte dans lequel votre personnage va revenir sur ce passage qui vous a particulièrement marqué. Cela sera l'occasion pour lui dire de parler de ce moment en l'expliquant mais surtout en exprimant ses émotions et ses pensées. Il peut également s'interroger en se demandant s'il a bien agi ; il peut également revivre la scène en regrettant de ne pas avoir dit quelque chose, par exemple. Votre personnage fera également référence à ce qui lui est arrivé auparavant à travers ses pensées. Il peut également parler d'un autre personnage en émettant un avis ou en commentant ses faits et ses gestes.

FIGURE 126 CONSIGNES DE LECTURE ET REDACTION DU PREMIER JOURNAL DE PERSONNAGE (SEANCE 1)

Séance 2 : « Cercles de personnage »

Note : Les élèves lisent l'œuvre entre la séance 1 et la séance 2. Il peut être judicieux de situer la séance 1 la veille d'un départ en vacances scolaires.

Objectif : Amener les élèves à débattre entre eux de l'œuvre littéraire afin de travailler la compréhension et l'interprétation de l'œuvre par le biais du personnage.

Durée : 50' ou 100' (selon la classe)

Matériel nécessaire : l'œuvre littéraire (format papier ou format numérique). On peut également donner une fiche support pour la prise de note des élèves. Ci-dessous, le modèle utilisé en cours avec les élèves, lors de l'étude de *Britannicus*.

| | | | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|
| | Acte I | Acte I, 1 | Acte I, 2 | Acte I, 3 | Acte I, 4 | Acte II | Acte II, 1 |
| Acte III, 5 | Acte III, 6 | Acte III, 7 | Acte III, 8 | Acte III, 9 | Acte IV | Acte IV, 1 | Acte II, 2 |
| Acte III, 4 | Acte V, 4 | Acte V, 5 | Acte V, 6 | Acte V, 7 | Acte V, 8 | Acte IV, 2 | Acte II, 3 |
| Acte III, 3 | Acte V, 3 | Acte V, 2 | Acte V, 1 | Acte V | Acte IV, 4 | Acte IV, 3 | Acte II, 3 |
| Acte III, 2 | Acte III, 1 | Acte III | Acte II, 8 | Acte II, 7 | Acte II, 6 | Acte II, 5 | Acte II, 4 |

FIGURE 127 MODELE DE FICHE DE TRAVAIL LORS DES "CERCLES DE PERSONNAGE" (SEANCE 2)

Les consignes des différentes activités sont communiquées en même temps aux élèves, réunis en « cercles de personnage ». Elles ne sont pas nécessairement réalisées dans l'ordre.

Activité 1 : Les élèves doivent, sur la fiche présentée ci-dessus, griser les scènes dans lesquelles leur personnage n'apparaît pas. S'ils savent où le personnage se trouve, ils peuvent le noter. Par exemple, Agrippine explique, à la fin du premier acte, se rendre chez Pallas, les élèves peuvent donc le noter.

Activité 2 : Pour chaque scène, les élèves doivent indiquer l'émotion ressentie par le personnage et noter ce qu'il apprend, vit, réalise alors.

Activité 3 : Les élèves sont invités à comparer les différents journaux de personnage qu'ils ont rédigés et doivent écrire sur leur fiche les scènes préférées par les différents membres du groupe.

Séance 3 : Rédaction d'un journal de personnage collaboratif

Note : Si les élèves n'ont jamais travaillé sur une plateforme d'écriture collaborative, il est souhaitable de doubler la durée de la séance, afin de permettre une prise en main de l'outil.

Objectif : Amener les élèves à écrire un journal de personnage collaboratif (appropriation et lecture empathique)

Durée : 50'

Matériel nécessaire : l'œuvre littéraire (format papier ou format numérique) / Salle informatique

Préparation de l'enseignant : L'enseignant a préparé en amont un *pad* par « cercle de personnage ».

Activité : Chaque « cercle de personnage » écrit le journal collaboratif de son personnage.

Séance 4 : Séance collective

Objectifs : Provoquer une « expérience du récit » pour les élèves, développer une dimension ludique.

Durée : 100'

Matériel nécessaire (et préparation de l'enseignant) : les journaux de personnage imprimés par les soins de l'enseignant pour chaque « cercle de personnage »

Activité : Chaque « cercle de personnage » présente son personnage (lit son journal de personnage). Les élèves sont invités à réagir spontanément et à s'interroger mutuellement, en incarnant les personnages.

Séance 5 : La réécriture transmédiatique (facultative)

Objectifs : Développer l'appropriation de l'œuvre et travailler son actualisation

Durée : 50' (ou 100' si la réflexion préparatoire est menée au sein du « cercle de personnage » en classe)

Matériel nécessaire : Salle informatique si le travail est mené sur Facebook ou Fakebook. On peut aussi penser un travail d'imitation papier d'un réseau social.

Activité : Chaque « cercle de personnage » réalise le faux profil de son personnage, comme s'il vivait aujourd'hui.

1.3. Limites et perspectives

Nous avons, cependant, pu constater une limite principale à notre dispositif ludique à propos de l'identification au personnage. Le joueur choisit le personnage fictif qu'il incarnera au cours de la partie ; dans le cadre de nos expérimentations, l'attribution du personnage n'était pas libre. Elle ne s'est d'ailleurs pas faite de la même manière dans les classes analysées, preuves de choix différents de la part des enseignants. Parfois la dimension ludique a été davantage renforcée par un tirage au sort ou celui

d'une attribution associée à un test de personnalité ; parfois au contraire l'enseignant a pris en compte les individualités des élèves pour les associer à certains personnages, ou a considéré les affinités et désamours – le cas échéant— entre les élèves afin de favoriser une atmosphère propice au travail scolaire.

Nous avons vu, toutefois, que l'attribution du personnage n'est pas une question anodine : elle influence l'engagement des élèves dans la lecture. On se souvient de Florian en classe 1 qui se plaignait, dans son « cercle de personnage » d'être associé à Burrhus :

Genre nous notre personnage c'est une plante verte.

CERCLE DE PERSONNAGE 35 BURRHUS (CLASSE 1).

Nous avons d'ailleurs souligné dans notre étude qu'il était peut-être plus judicieux de n'attribuer que les personnages principaux, comme cela a été fait en classe 3 pour la lecture de *Bérénice*. L'attribution des personnages influence également la relation esthétique des élèves à l'œuvre littéraire, même si elle ne la limite pas. Or, quand l'enseignant choisit d'attribuer Agamemnon à Mehdi, « élève thug » comme nous l'avons défini, il y a une volonté de séduire un élève réfractaire en lui donnant un grand rôle. De même, associer un bon lecteur scolaire à un personnage secondaire n'est pas un choix anodin : l'enseignant sait que cet élève arrivera plus facilement à s'engager dans l'activité qu'un autre, même si lui est confié un personnage moins séduisant. Ces deux exemples révèlent des biais certains au dispositif, préjudiciables ou au contraire judicieux.

De plus penser l'attribution des personnages, dans le cadre du cours de français, n'est pas sans évoquer la question de la distribution que se pose un metteur en scène : en mettant en place un jeu de rôle dans sa classe autour d'une œuvre, le professeur de français endosserait ainsi un rôle similaire à celui du metteur en scène. A ce titre, nous avons en mémoire le précieux questionnaire « Comment je fais une distribution » proposé à quatorze metteurs en scène¹⁵⁵⁶, publié dans la revue *Agôn* en 2015¹⁵⁵⁷. Ainsi, Antoine Vitez explique-t-il que l'attribution d'un rôle peut se faire selon trois modalités différentes : la distribution, le choix d'une troupe ou le hasard.

Il y a quelque chose qui ne convient pas dans ce questionnaire¹⁵⁵⁸, c'est qu'il semble ignorer que l'activité théâtrale est foncièrement ludique. Pour monter le *Tartuffe* à Moscou, avec les acteurs du théâtre de la Satire, j'ai fait deux voyages préalables afin de voir jouer la troupe et de choisir la distribution ; mais je sais bien aussi que j'aurais pu m'en remettre complètement

¹⁵⁵⁶ Il s'agit des metteurs en scène suivants : Philippe Adrien, André Benedetto, Michel Dubois, Alain Françon, Michel Vinaver, Jean Jourdheuil, Jacques Lassalle, Alain Mergnat, Daniel Mesguich, Jacques Nichet, Claude Régy, Jean-Pierre Vincent, Antoine Vitez et Claude Yersin.

¹⁵⁵⁷ Adrien, Philippe *et alii.*, « Comment je fais une distribution » (extraits choisis), *Agôn* 7, 2015. [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/agon/3404>]

¹⁵⁵⁸ Les questions posées sont les suivantes : « Comment allez-vous à la découverte des comédiens avec lesquels vous travaillez ? Hors du temps précis d'une distribution ? Lorsque vous réalisez une distribution ? »

au directeur et même (quel luxe ç'aurait été !) au hasard. Puisqu'on *peut*, puisqu'on *doit* toujours pouvoir raconter *quelque chose avec n'importe qui*, et que cela est vrai ! Oui, c'est le fondement de tout le théâtre.

Alors que dire ? Le système de la *distribution* (et de ce qu'on appelle le *casting*) est un jeu possible ; le système de la troupe en est un autre ; le système du *hasard* un autre encore.¹⁵⁵⁹

En nous appuyant sur cette réflexion, nous envisageons de mener une nouvelle expérimentation, autour d'une même œuvre, dans trois classes de même niveau avec trois modalités d'attribution de personnage différentes : choix de l'enseignant (système de distribution), choix des élèves (système de la troupe) et tirage au sort (système du hasard)¹⁵⁶⁰. Le jeu de rôle dans le cadre scolaire n'étant pas exactement une distribution d'ordre théâtral, il s'agira de questionner alors les conséquences de telles modalités d'attribution sur l'engagement des élèves dans la lecture et leur rapport aux personnages eux-mêmes.

2. Jeu de rôle et appropriation d'une œuvre littéraire

2.1. Le jeu pour développer une appropriation de l'œuvre

Le jeu de rôle n'est toutefois pas seulement un catalyseur de lecture : nos analyses ont montré qu'il permettait également de mettre en place une appropriation de l'œuvre par les élèves.

- Dans le prolongement des travaux de Stéphanie Lemarchand-Thieurmel¹⁵⁶¹, nous avons tout d'abord pensé l'appropriation d'une fiction à travers une « expérience du récit », dans le cadre de notre dispositif où chaque élève ne lit que les scènes associées à son personnage, développant ainsi une lecture parcellaire de l'œuvre. Nous avons ici pu observer que, lors de la séance collective (étape 4), les non-lecteurs et lecteurs progressent ensemble dans leur perception de la fable : les lectures se complètent. Chaque « cercle de lecteur » réactive son souvenir de la lecture en présentant son personnage aux pairs, qui vivent alors une « expérience du récit ». Nous avons alors parlé d'« appropriation par ricochets » pour qualifier cette appropriation en chaîne, autour d'une lecture coopérative, qui se met en place : chaque élève s'approprie la lecture de son pair et reconfigure alors sa propre lecture. Nos analyses ont cependant souligné une difficulté : si cette expérience de lecture singulière s'est révélée enrichissante, nourrissant un jeu de rôle oral et faisant naître des « discussions à visée littéraire » entre pairs lors de la séance collective, cela n'a pas été le cas, au sein des « cercles de personnage » entre les élèves qui n'ont pas du tout lu l'œuvre et leurs pairs : les non-lecteurs se sont engagés dans la fiction à travers les « expériences du récit » mais n'ont pas enrichi la lecture de leurs pairs. Pour

¹⁵⁵⁹ Vitez, Antoine, dans Adrien, Philippe *et alii.*, *op. cit.*, 2015.

¹⁵⁶⁰ Cette expérimentation était envisagée autour de *Bajazet* de Racine avec trois classes de quatrième, au collège d'Orgon, par un même enseignant (l'enseignant D) au cours de l'année scolaire 2019-2020. Cependant, la situation sanitaire liée à la COVID-19 nous a contraintes, toutes deux, à annuler cette étude. Elle est à ce jour reportée.

¹⁵⁶¹ Lemarchand-Thieurmel, Stéphanie, *op. cit.*, 2014.

qu'une « appropriation par ricochets » fonctionne pleinement, il semble nécessaire que tous aient lu ce qui devait être lu.

- Bénédicte Shawky-Milcent a développé une réflexion précieuse sur l'appropriation des œuvres littéraires auprès des lycéens dans ses travaux de doctorat. Nos analyses ont permis de souligner que l'appropriation, si elle est intrinsèquement intime et subjective, peut aussi se déclencher au sein d'un groupe. Les « cercles de personnage », fonctionnant à la manière de « comités de lecture » selon l'expression de Marion Sauvaire¹⁵⁶², permettent de faire émerger une lecture collaborative d'une œuvre littéraire qui s'est développée dans les journaux de personnage, lesquels relèvent de l'écriture appropriative. Ainsi ces textes collaboratifs témoignent-ils d'une appropriation collective qui se nourrit des lectures singulières et personnelles.
- Nous avons également observé qu'un épaississement de l'appropriation se met en place dans les classes analysées : en effet, lors des différentes récritures des journaux de personnage collaboratifs, les élèves ont renforcé les gestes appropriatifs. Au fur et à mesure de leur avancée dans le dispositif, nous avons pu montrer que l'œuvre racinienne était de plus en plus absorbée par les lycéens dans leurs textes, donnant lieu à des appropriations créatives vampiriques, voire à des pastiches. Tout au long du processus de travail, ils ont appris à s'enrichir des échanges et des observations : même si, au début, seuls les meilleurs d'entre eux étaient véritablement à l'aise, nous avons observé chez tous l'apprentissage de la compétence de confrontation intersubjective évoquée par Marion Sauvaire¹⁵⁶³. Ainsi l'habitude des échanges et la pluralité de mouvements pendulaires, du singulier au collectif, ont-ils permis de développer, à des degrés divers, cette compétence littéraire pour tous les élèves. Nos analyses ont en effet souligné l'importance de la répétition et des écrits intermédiaires pour permettre un épaississement de l'appropriation : celle-ci peut être non seulement collective mais également progressive.
- Cette appropriation collective n'empêche ni ne sclérose une appropriation personnelle de l'œuvre littéraire : au contraire, nous avons remarqué que le pluriel vient nourrir et enrichir l'appropriation personnelle de chaque élève. Celle-ci porte les traces en palimpseste des échanges, des interactions et des différentes récritures. Cette dimension nous paraît particulièrement intéressante. Ainsi les communautés de scripteurs, devenues des communautés de lecteurs lors de l'écriture collaborative des journaux de personnage, contribuent-elles à leur formation.

¹⁵⁶² Sauvaire, Marion, *op. cit.*, 2013.

¹⁵⁶³ *Ibid.*

2.2. Limites et perspectives

Si, à la fin du travail mené autour de la tragédie racinienne, nous avons pu constater que tous les élèves témoignent d'une appropriation personnelle de l'œuvre, nous ne savons pas à quel point celle-ci s'est ancrée dans la mémoire des élèves. De même, nous avons évoqué leur plaisir exprimé pendant les séances, or nous ignorons si les lycéens conservent un souvenir heureux de leur lecture racinienne, voire s'ils en ont un. Il y a là pourtant deux questions majeures : dans quelle mesure le dispositif de lecture ludique que nous avons proposé permet-il de provoquer un « événement de lecture » ? Celui-ci est défini par Gérard Langlade comme une « expérience subjective de la littérature, et représente tout particulièrement les retentissements personnels, souvent intimes, de la rencontre d'un lecteur avec une œuvre ou avec un élément, parfois infime, d'une œuvre »¹⁵⁶⁴. Le dispositif ludique a-t-il déclenché une appétence intime et personnelle pour la lecture, qu'elle soit racinienne ou autre ? Permet-il à chacun de s'emparer de l'œuvre et de la placer dans sa « bibliothèque intérieure »¹⁵⁶⁵ ?

Nous souhaiterions en conséquence approfondir notre réflexion en proposant un nouveau dispositif d'expérimentation fondé sur le suivi d'élèves pour les questionner sur leurs « souvenirs de lecture », quelques années plus tard, au regard de l'ouvrage de Brigitte Louichon, *La littérature après-coup*¹⁵⁶⁶. Nous souhaiterions nous intéresser tout particulièrement aux composantes contextuelles associées à la tragédie racinienne lue au cours de l'expérimentation : les élèves se souviennent-ils du plaisir ludique éprouvé ? Se souviennent-ils du jeu mis en place ? Se souviennent-ils du texte, de la fiction et du personnage ? Le jeu et l'œuvre racinienne sont-ils présents tous deux de manière équilibrée dans leur souvenir de lecture ? De plus, Brigitte Louichon se demande pourquoi la voix médiatrice de l'enseignant n'a pas le même impact, dans le souvenir des élèves, que celle de la mère ou du père : nous souhaiterions voir si la voix des pairs y participe. La dimension collective de la lecture proposée dans notre dispositif influence-t-elle le « souvenir de lecture » ?

¹⁵⁶⁴ Langlade, Gérard, « Événement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul Ricœur, 2013 [Récupéré sur le site : <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>]

¹⁵⁶⁵ Bayard, Pierre, *op. cit.*, 2007.

Louichon, Brigitte, Rouxel, Annie (dir), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.

¹⁵⁶⁶ Louichon, Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

II. Jeu de rôle et étude d'une œuvre : approche analytique et approche théâtrale

Nous avons souhaité penser l'articulation de la lecture de l'œuvre et de son étude, qui a été alors différée. Pour cela, nous avons distingué deux temps distincts : l'approche analytique de l'œuvre racinienne et l'approche théâtrale, en pensant la « lecture scénique ».

- Nous avons alors constaté que notre dispositif pouvait effectivement s'ouvrir sur l'étude de l'œuvre : la lecture identifiée permet, non seulement, d'engager les élèves dans une démarche analytique, mais aussi d'initier une « lecture scénique ».
- Toutefois, si le dispositif expérimenté aide à faire émerger de nouvelles postures de lecture et de nouvelles réflexions sur le texte, il ne peut se suffire à lui-même. En effet, s'il permet l'approche analytique, il l'oriente tout de même puisque, pour la majorité des élèves, l'analyse vient justifier la lecture empathique et non l'enrichir. De même, si le dispositif permet de faire émerger une « lecture scénique », on a pu constater que les élèves demeurent majoritairement dans une « lecture fictionnelle ». Le dispositif de lecture proposé permet de faire émerger un temps de bascule pour développer une approche analytique et une « lecture scénique » mais leurs développements n'ont pas été étudiés.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous demandions comment engager des élèves dans la lecture d'une œuvre patrimoniale difficile en passant par le jeu de rôle. Afin de répondre à cette question, nous nous sommes concentrée essentiellement sur les questions de l'engagement et de l'appropriation. Le dispositif de lecture a tissé étroitement les trois ressorts qui composent la motivation, selon Jean-Luc Gurtner *et alii.*¹⁵⁶⁷ – le sentiment de compétence, le plaisir éprouvé dans le cadre scolaire et la conscience d'utilité de la formation. Nous avons alors observé que les élèves, « pris au jeu », éprouvaient un plaisir certain à parler d'une œuvre littéraire scolaire prescrite par l'enseignant.

Néanmoins, nos analyses ont permis de souligner la nécessité de penser davantage l'articulation de l'étude à la lecture de l'œuvre racinienne, sous peine de perdre les bénéfices d'un tel engagement dans l'œuvre de la part des élèves. L'enjeu nous semble à présent important : il ne s'agit pas de séparer la lecture et l'étude en deux temps antagonistes, l'un plaisant et collaboratif, l'autre pénible et singulier. En effet, dans ces temps de l'étude, les rires se sont effacés. Lors de l'étude des textes, les élèves ont perdu leur autonomie et leur complicité. Lors du travail mené autour de la « lecture scénique », ils se sont retrouvés seuls et la complicité des « cercles de personnage » a disparu. Pourtant si la lecture scolaire peut être plaisante, il y a fort à parier qu'il peut en être de même pour l'étude, même s'il reste

¹⁵⁶⁷ Gurtner, Jean-Luc, *et alii.*, *op. cit.* 2016.

évident que les indicateurs du plaisir seront sans doute autres. Nous avons songé à articuler la lecture d'une œuvre à la sphère ludologique, mais un autre champ de réflexion s'ouvre alors : l'articulation du jeu à l'étude. En effet, il nous semble utile d'identifier là une limite importante de notre dispositif : les temps consacrés à l'approche analytique et à l'approche théâtrale ne s'ancrent pas, ou du moins pas suffisamment, dans le jeu de rôle mis en place précédemment. Dans cette perspective, nous nous sommes demandé dans quelle mesure le recours aux productions des élèves permettrait de venir nourrir l'étude. Nous souhaitons proposer ici nos perspectives de réflexion.

1. Perspective pour l'approche analytique

Maïté Eugène et Aldo Gennaï constatent que les lectures analytiques permettent, tout en construisant des savoirs sur l'œuvre intégrale, de « dispenser des connaissances qui transcendent l'extrait et l'œuvre »¹⁵⁶⁸. Ces chercheurs ajoutent que l'étude d'extraits éveille l'envie de lire mais représente aussi un outil pour fournir une connaissance minimale de la fable à partir du personnage. Il serait intéressant, en prolongeant notre réflexion, de nous demander, en prenant le chemin inverse, dans quelle mesure une connaissance précise du personnage, apportée par le travail mené autour du jeu de rôle, développe un désir de l'étude, ou du moins un « besoin d'un complément de connaissance »¹⁵⁶⁹, selon la formule de Sylviane Ahr. En effet, si Magali Brunel envisage de renverser les usages en amenant les élèves à commencer l'analyse des textes par des « corrigés », analyses complètes de textes publiées en ligne¹⁵⁷⁰, on peut imaginer proposer aux élèves une étude des journaux de personnage écrits par la classe pour les amener à reconnaître des scènes, à prendre conscience de la particularité de l'écriture racinienne par la comparaison avec leurs écrits. Les journaux de personnages – voire les profils – étudiés en classe laisseraient ensuite la dévolution aux élèves du choix du corpus et les rendraient maîtres d'une étude plus ancrée sur leur lecture empathique. Ce travail serait également à combiner avec la poursuite de la dimension collaborative, si importante pour engager les élèves dans la lecture de l'œuvre. Ainsi s'agirait-il d'amener les élèves à étudier leurs propres écrits afin de leur faire développer une approche analytique du texte racinien. Il s'agit là de mieux penser l'articulation entre le temps de la lecture ludique et celui de l'étude analytique scolaire.

¹⁵⁶⁸ Eugène, Maïté, et Aldo Gennaï, « Lectures analytiques et étude d'une œuvre intégrale : articulations et enjeux », *Le français aujourd'hui*, 210, 2020, pp. 31-41.

¹⁵⁶⁹ *Ibid.*, p.103.

¹⁵⁷⁰ Brunel, Magali, « Analyse des textes et utilisation d'internet : comment renverser les usages ? », *Le français aujourd'hui*, 210, , 2020, pp. 55-69.

2. Perspective pour l'approche théâtrale : renouer avec la dimension théâtrale du jeu de rôle

Si, dans un premier temps, la dimension théâtrale de la tragédie racinienne a été écartée, le jeu de rôle reste proche du théâtre : non seulement, les deux relèvent de la *Mimicry* (simulacre) évoquée par Roger Caillois¹⁵⁷¹, mais Daniel Mackay¹⁵⁷² parle du jeu de rôle comme d'un nouvel art performatif.

Nous souhaitons penser l'engagement dans la lecture de l'œuvre, écartant dans un premier temps sa dimension théâtrale, pour y revenir éventuellement ensuite. Pourtant nos analyses ont souligné la difficulté à faire émerger ensuite une « lecture scénique ». Aussi, nous semble-t-il intéressant, pour conforter ce dispositif, de l'ancrer davantage dans la perspective de la didactique du théâtre.

Nous nous sommes concentrée sur la question du lecteur et avons écarté, dans notre étude, dans un premier temps du moins, la question du jeu théâtral. Cependant, Isabelle de Peretti¹⁵⁷³ explique que le sujet lecteur de théâtre est à la fois sujet lecteur, acteur et spectateur. Ces trois régimes de lecture font, selon la chercheuse, « la spécificité de la lecture du théâtre et sa force »¹⁵⁷⁴ : chacun est « irréductible aux deux autres et chacun contaminé par les deux autres »¹⁵⁷⁵, explique-t-elle. Or, notre dispositif ne questionne qu'un seul régime de lecture, à savoir le lecteur qui, élève en formation, n'a qu'une faible connaissance du monde du spectacle. Aussi, afin de penser pleinement l'efficacité du jeu de rôle pour engager la lecture d'une œuvre théâtrale, il conviendrait de prolonger notre réflexion en interrogeant les deux autres régimes évoqués par Isabelle de Peretti écartés de notre présente étude : l'acteur et le spectateur. Dans la pratique, ces deux dimensions n'ont pourtant pas été écartées de nos expérimentations mais n'ont pas été articulées à la lecture du texte dramatique. Il y a là deux pans clefs à questionner.

En incarnant les personnages lors de la séance collective (étape 4), en lisant les journaux de personnage lors de cette même séance, en lisant à haute voix au sein des « cercles de personnage » le texte (étape 2), les élèves ont initié une mise en jeu du texte. C'est ce point qu'il nous semblerait intéressant de développer afin de mieux articuler jeu de rôle et lecture d'un texte dramatique. Il serait pertinent, en nous appuyant sur les exercices de mise en voix recensés par Annick Brillant-Annequin¹⁵⁷⁶, d'une part, ou l'expérimentation menée par Isabelle de Peretti *et alii*, d'autre part, autour de l'approche du

¹⁵⁷¹ Caillois, Roger, *op. cit.*, 1958, p.48.

¹⁵⁷² Mackay, Daniel, *The Fantasy Role-Playing Game, a New Performing Art*, McFarland, Jefferson, 2001.

¹⁵⁷³ De Peretti, Isabelle, *Théâtre à l'école et didactique de la littérature : contradictions, apports, tensions (1970-2017)*, Inédit.

¹⁵⁷⁴ *Ibid.*, p.171.

¹⁵⁷⁵ *Ibid.*, p.171.

¹⁵⁷⁶ Brillant-Annequin, Anick, « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », dans Clermont Philippe, Schneider, Anne (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, 2006, Strasbourg : CRDP d'Alsace, p. 175-192.

théâtre de Racine en lycée professionnel¹⁵⁷⁷, d'amener les élèves à mettre en voix le texte racinien. Dans cette dernière étude, les chercheurs ont en effet démontré que le jeu favorisait un grand investissement de la part des élèves relevant de la pulsion, de l'émotion et de l'affect, ce qui facilite leur compréhension et leur appropriation du texte. Loin d'écarter la question du jeu de rôle, ce travail autour de la voix et du corps pourrait au contraire venir le renforcer. En effet, nous avons mis de côté, dans notre étude, une dimension singulière et plus rare du jeu de rôle qui est celle du « jeu de rôle grandeur nature »¹⁵⁷⁸. Le jeu ne se déroule alors ni oralement, ni textuellement mais physiquement : chaque joueur joue, dans un huis clos délimité dans le temps, un personnage. Il nous semble voir ici une piste importante de réflexion : dans quelle mesure la mise en place d'un jeu de rôle grandeur nature, adapté au contexte scolaire, autour d'une tragédie racinienne permet-il d'articuler le lecteur et l'acteur ?

Si chacune des classes que nous avons analysées s'a étudié une mise en scène de l'œuvre lue, cela n'a pas été questionné dans le cadre de notre dispositif expérimental : aussi nous ne pouvons étudier l'articulation entre la lecture du spectacle et la lecture identifiée du texte dramatique. Il serait donc intéressant de reconduire l'expérimentation afin de voir en quoi la lecture identifiée, mêlant acteur et lecteur, contamine la lecture du spectacle, d'une part et en quoi le spectacle enrichit le lecteur et l'acteur, d'autre part.

III. Nouvelles perspectives : penser le rôle de l'enseignant

1. Une appropriation professionnelle du dispositif et la « satisfaction » des enseignants

Dans le cadre de nos analyses, nous avons constitué nos données sur la base de quatre classes de lycée prises en mains par deux enseignants différents. Nous avons montré que chacun avait pu être amené à ajuster, sur certaines étapes, le dispositif afin de s'adapter au niveau de ses élèves et à sa classe. Ainsi, par exemple, l'écriture transmédiatique n'a-t-elle pas été mise en place dans la classe 3 dans la mesure où celle-ci s'était déjà insérée dans le jeu de la lecture identifiée au sein des « cercles de personnage ». Chaque ajustement est essentiel à la dynamique de tout dispositif, comme le soulignent Jean-Charles Chabanne *et alii.*¹⁵⁷⁹. Nous voyons là l'indicateur d'une appropriation professionnelle.

¹⁵⁷⁷ De Peretti, Isabelle, *et alii.*, « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique », dans Dumortier, Jean-Louis, Lebrun, Monique, (dir.), *Une Formation littéraire malgré tout*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2006, pp. 99-118.

¹⁵⁷⁸ Il est connu par le grand public dans une variante policière nommée les « Murder Parties ».

¹⁵⁷⁹ Chabanne, Jean-Charles, *et alii.*, *op. cit.*, 2008.

Bien que les expérimentations n'aient pas pu être toutes analysées, comme nous l'avons précisé dans notre deuxième partie¹⁵⁸⁰, nous avons récupéré les retours des enseignants C, D, E, F et G et ainsi observé les différents ajustements réalisés face au dispositif.

| Enseignant | Ancienneté dans le métier | Ajustements du dispositif |
|--------------|--------------------------------------|---|
| Enseignant A | -10 ans | Suppression de l'étape 5 en classe 3. |
| Enseignant B | -10 ans | / |
| Enseignant C | Enseignant-stagiaire ¹⁵⁸¹ | Les modifications apportées au dispositif sont les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves n'ont pas rédigé collaborativement des journaux de personnage mais ont publié un blog coopératif où chacun a publié un ou plusieurs billets (Britannicus Blog, https://britannicusblog.wordpress.com/); Les élèves n'ont pas construit des profils de personnage mais ont écrit sur ce blog et ont utilisé Twitter. |
| Enseignant D | -10 ans | Les élèves ont créé de faux profils sur Instagram. |
| Enseignant E | + 10 ans | Le dispositif a été abandonné après l'étape 4 suite à une longue absence de l'enseignant. |
| Enseignant F | -10 ans | Dispositif abandonné après l'étape 3 suite à une suppression longue de cours ¹⁵⁸² . |
| Enseignant G | + 10 ans | Les élèves ont lu <i>Andromaque</i> sur un site de lecture collaborative numérique. Les échanges entre « cercles de personnage » ont eu lieu à fois sur cette interface et à l'oral entre pairs. Les élèves n'ont pas réécrit les journaux de personnage. |

FIGURE 128 ADAPTATION DU DISPOSITIF PAR LES ENSEIGNANTS L'AYANT EXPERIMENTE

Si tous les enseignants ont mis en place la lecture identifiée avec leurs élèves, on peut observer que des ajustements ont pu avoir lieu – nous écartons de notre propos les enseignants E et F qui ont dû abandonner le dispositif pour des raisons extérieures. Ainsi une enseignante a-t-elle choisi d'inviter les élèves à écrire non des profils de personnages sur les réseaux sociaux, mais un blog¹⁵⁸³ et de transposer l'œuvre sur le réseau social Twitter. Cette enseignante, professeure-stagiaire, a particulièrement adapté le dispositif, dans la mesure où, sous notre accompagnement, elle a souhaité l'adapter pour son projet de Diplôme Universitaire. Une autre enseignante a, quant à elle, choisi d'utiliser le réseau social Instagram plutôt que Facebook, afin de s'adapter aux évolutions des pratiques des adolescents. Enfin, une enseignante a fait lire la tragédie de Racine sur une interface numérique qui propose une lecture collaborative. Cette rapide revue des différents ajustements réalisés par les enseignants ayant

¹⁵⁸⁰ Nous renvoyons à la figure 23.

¹⁵⁸¹ Il s'agit d'une reconversion professionnelle.

¹⁵⁸² Le lycée a été bloqué pendant plusieurs semaines (Voir l'article suivant : «Lycées: de graves violences à Lyon, Villeurbanne et dans l'est lyonnais », article du Progrès du 5 décembre 2019 : <https://www.leprogres.fr/rhone-69/2018/12/05/lyceens-en-greve-de-nouveaux-rassemblements-dans-le-departement-ce-mercredi>), l'enseignant a choisi à la reprise des cours de ne pas poursuivre la séquence amorcée.

¹⁵⁸³ Carabédia, Anaïs, Rolland, Elodie *op. cit.*, 2017. Le blog est accessible au lien suivant : <https://britannicusblog.wordpress.com/>

participé à nos expérimentations laisse entrevoir une appropriation professionnelle du dispositif qu'il serait intéressant de questionner plus précisément.

Par ailleurs, les retours des enseignants, réalisés à l'oral ou à l'écrit après l'expérimentation, restent empiriques et subjectifs : dans l'ensemble positifs, nous avons relevé les étapes qui leur avaient particulièrement plu dans le tableau ci-dessous.

| Enseignant ¹⁵⁸⁴ | Etape 1 (Ecriture individuelle des journaux de personnage) | Etape 2 (« cercles de personnage ») | Etape 3 (Ecriture collaborative des journaux de personnage) | Etape 4 (Séance collective) | Etape 5 (Ecriture transmédiatique) |
|----------------------------|---|--|--|--------------------------------|---------------------------------------|
| Enseignant B | | | | X | X |
| Enseignant C | | | X | X | X |
| Enseignant D | | | | | X |
| Enseignant E | | | | | |
| Enseignant F | X | X | | | |
| Enseignant G | | X | | X | |

FIGURE 129 SYNTHÈSE DES ÉTAPES PARTICULIÈREMENT APPRÉCIÉES PAR LES ENSEIGNANTS.

Les enseignants ayant expérimenté le dispositif dans son intégralité ont particulièrement été séduits par ses dernières étapes (B, C, D, G). A partir de ce moment-là, ils ont constaté que les élèves étaient « pris au jeu ». Ainsi, l'enseignant B nous a écrit ces mots :

J'étais assez dubitatif sur les « cercles de personnage » car je voyais bien que les élèves parlaient d'autre chose mais je n'osais pas intervenir, pour ne pas fausser l'expérimentation. Mais la séance collective m'a beaucoup plu : il y a eu un réel plaisir dans la classe et le texte de *Britannicus* m'est apparu sous un autre regard. Les élèves s'en étaient emparés et l'improvisation théâtrale était riche, judicieuse et intéressante. A ce moment-là, j'ai vu l'engagement des élèves. D'ailleurs, plus tard, en décembre, nous avons repris cette idée avec les élèves pour penser notre adaptation de la pièce dans le cadre de l'option théâtre. Les élèves étaient ravis de pouvoir rejouer les personnages.

COMPTE-RENDU ENSEIGNANT 1 ENSEIGNANT B (EXTRAIT)

Ce retour souligne également l'appropriation du dispositif par l'enseignant puisqu'il s'en est inspiré ensuite pour penser une mise en scène de *Britannicus*, par les élèves de l'option théâtre du lycée, de la seconde à la terminale. L'enseignante C a, quant à elle, apprécié les séances à partir du moment où la classe est entrée « dans la phase numérique du projet », ce qui correspond à l'étape 3 de l'écriture collaborative du blog-*Britannicus*. Elle conclut son mémoire de Diplôme Universitaire, mené avec une collègue professeur documentaliste, stagiaire également, ainsi :

Nous avons pu observer le renforcement de la complicité entre des élèves habituellement réservés, timides. Par ailleurs, certaines personnalités d'élèves ont été mises en valeur par des élèves qui sont devenus des moteurs pour les autres dès lors que nous sommes entrés dans la phase numérique du projet. Nous avons aussi pu nous rendre compte que des élèves d'ordi-

¹⁵⁸⁴ Nous avons préféré ne pas nous faire figurer dans ce tableau : nous sommes l'enseignant A.

naire peu travailleurs se sont réellement investis dans ce projet de groupe, probablement portés par la dynamique de groupe qui s'est mise en place dès le début du travail de rédaction et de publication.¹⁵⁸⁵

COMPTE-RENDU ENSEIGNANT 2 ENSEIGNANT C (EXTRAIT)

La quasi-totalité des enseignants évoque¹⁵⁸⁶ un plaisir observé chez les élèves, qu'ils ont alors éprouvé eux-mêmes.

J'aurais aimé pouvoir prolonger l'expérimentation car j'ai senti, contre toute attente, une appétence des élèves pour Racine quand j'ai parlé de jeu de rôle et de la lecture identifiée. Ils étaient contents de ne pas tout lire, mais surtout ils avaient l'air ravi de pouvoir devenir les personnages du livre. Mais le blocage du lycée a bouleversé toute l'organisation et je devais absolument avancer le programme, aussi j'ai changé d'œuvre et ai fait, au pas de course, une étude plus classique, d'une œuvre plus facile et plus courte.

COMPTE-RENDU ENSEIGNANT 3 ENSEIGNANT F (EXTRAIT)

Dans un contexte où l'on parle de la « souffrance des enseignants »¹⁵⁸⁷, cette question du plaisir ressenti par le professeur nous semble particulièrement intéressante. Quelles sont les influences du plaisir pris par les élèves lors de la lecture d'une œuvre, dans le cadre de notre dispositif ludique, sur les enseignants ? Le dispositif ludique vient-il renforcer un « effet Pygmalion », dont l'étude a été initiée par Robert Rosenthal et Leonore Jacobson¹⁵⁸⁸ ?

Enfin, une appropriation professionnelle du dispositif s'est également révélée dans le désir manifeste de deux enseignants – les enseignants D et G –, de recourir au même dispositif au collège et plus particulièrement en classe de quatrième où le théâtre du XVIII^e siècle est inscrit au programme. Une expérimentation a été conduite au collège de la Vanoise à Modane par l'enseignant G au cours de l'année scolaire 2018-2019 pour amener des élèves de quatrième à lire *Andromaque*. Nous disposons des vidéos ou des enregistrements audio pendant lesquels les six « cercles de personnage » associés à Andromaque, Céphise, Cléone, Oreste, Pylade et Pyrrhus présentent à leurs pairs leur personnage. Les échanges donnent lieu à une explicitation de l'œuvre qui est alors racontée, par les élèves qui mêlent à leurs propres mots des vers raciniens. Nous ne les avons toutefois pas intégrés à notre étude considérant en effet cette expérimentation comme un travail préparatoire pour penser une adaptation du

¹⁵⁸⁵ Carabédia, Anaïs, Rolland, Elodie, *Ecrire pour lire. Un blog de journaux extimes comme étude ludique de Britannicus de Racine*, Projet Collectif Innovant, Mémoire en vue de l'acquisition d'un diplôme universitaire, ESPE Lyon, 2016-2017, p.26.

¹⁵⁸⁶ Une seule exception – l'enseignant E – qui, pour des raisons extérieures, n'a pu se concentrer sur le projet ni le mener à terme.

¹⁵⁸⁷ Lantheaume, Françoise, Hérou, Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

¹⁵⁸⁸ Rosenthal, Robert, Jacobson, Leonore, *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

dispositif au collège avec la prise en compte des spécificités propres au cycle 4. C'est le retour de l'enseignant G qui nous a engagée dans cette voie :

En tous cas le dispositif de lecture identifiée a plutôt bien marché, les élèves ont adhéré à cette façon de lire et de travailler l'œuvre (avec de gros problèmes de compréhension pour certains quand même, et quelques élèves qui n'ont pas joué le jeu) mais il y a eu un bel engagement dans les réflexions de groupes et j'ai trouvé le dispositif efficace.

COMPTE-RENDU ENSEIGNANT 4 ENSEIGNANT G (EXTRAIT)

Nous souhaitons, toutefois, nuancer ces retours positifs et subjectifs des enseignants car nous les savons nécessairement influencés : en effet, les enseignants, qui ont expérimenté notre dispositif, sont tous des connaissances amicales. Notre posture de praticien-chercheur n'est pas aisée pour engager dans une expérimentation des collègues que nous ne connaissons pas personnellement. Sans une connaissance suffisante du monde de la recherche, les collègues de Lettres éprouvent des difficultés à laisser entrer en classe un collègue enseignant, même s'il est alors dans une posture de chercheur, qui écoute, observe et collecte des données, surtout par peur d'un jugement. Nous en tenons pour exemple l'expérimentation menée par l'enseignant D qui en 2016-2017, ne souhaitait pas que nous enregistrions ou filmions ses élèves.

2. Penser la formation des enseignants

Nous avons également observé que le rôle de l'enseignant était majeur, qu'il soit dans une posture de « lâcher-prise » ou d'accompagnement, capable de mobiliser de nombreux gestes professionnels singuliers pour animer les échanges ou les débats interprétatifs. Il serait en conséquence pertinent de prévoir aussi, dans le cadre de la formation des enseignants, un temps spécifique, pour enseigner le développement d'apprentissage en contexte scolaire, pour penser la mise en place d'un jeu autour d'une œuvre littéraire.

Nous avons vu, dans notre première partie, que penser le jeu à l'école n'est pas une pratique nouvelle et de nombreux ouvrages récents tendent à lui redonner des lettres de noblesse en classe, à l'instar des travaux de Damien Djaouti, Damien, Julian Alvarez et Olivier Rampnoux,¹⁵⁸⁹, en pensant une ludopédagogie. Cependant cette réflexion demeure limitée et rare dans la formation des enseignants de français.

Par ailleurs, nous avons associé dans notre recherche le nom illustre de Racine à ceux de James Cameron, Lady Gaga, Kalash Criminel, Christian Clavier ou encore Leonardo DiCaprio, par exemple : en effet, de nombreuses personnalités artistiques contemporaines ont été convoquées par les élèves des classes analysées en lien avec l'œuvre racinienne. Il ne s'agit cependant pas de comparer Jean Racine

¹⁵⁸⁹ Djaouti, Damien, Alvarez, Julian, Rampnoux, Olivier, *Apprendre avec les serious games ?*, Paris : Réseau Canopé, 2017.

à Kendji Girac, ni de lancer un débat pour opposer culture lettrée et culture populaire, ce qui nous paraît *a priori* stérile et démagogique. Nous sommes néanmoins consciente qu'il y a là matière à interroger, voire brusquer un enseignant de français, passeur de patrimoine. En effet, l'exploitation avec les élèves d'objets culturels mixtes appartenant à leur culture pour amener à lire une œuvre patrimoniale, « préoccupe les enseignants au quotidien, interpelle frontalement les didacticiens du français car elle touche à l'identité même de leur discipline », comme le rappelle Jean-Louis Dufays¹⁵⁹⁰. Ainsi, la culture médiatique des élèves est à penser comme un « cheval de Troie didactique », pour reprendre l'expression proposée par Jean-Louis Dufays puisqu'elle « permet de conquérir à peu de frais une part plus ou moins grande de l'attention des élèves parce qu'il leur apparaît comme situé sur leur territoire, comme relevant de "leur" culture, alors qu'il recèle en même temps de nombreux enjeux formatifs »¹⁵⁹¹. Toutefois, si Jean-Louis Dufays appelle l'enseignant à étudier des chansons appartenant à « la » culture des élèves, Lady Gaga ou Kendji Girac n'ont pas, dans notre recherche, été mentionnés par l'enseignant mais ont été convoqués par les élèves eux-mêmes. Si l'on souhaite qu'ils rencontrent Jean Racine, il est aussi nécessaire que l'enseignant rencontre leurs référents afin de tisser un dialogue, les écoute et les accepte dans son cours. La rencontre littéraire est un temps de partage entre les élèves et l'enseignant, autour d'une œuvre patrimoniale, qui est « une littérature habitant notre présent, nourrissant de manière toujours renouvelée les créations contemporaines les plus diverses, présente dans nos vies et sur les écrans de notre époque »¹⁵⁹², selon la définition proposée par Brigitte Louichon. Si, en conséquence, on veut construire une passerelle solide entre les élèves et l'auteur classique, il est nécessaire que l'enseignant s'aventure également sur une autre passerelle au risque de voir parfois celle-ci vertigineuse. A ce titre, notre recherche s'inscrit dans la réflexion sur la littératie multimodale développée notamment par les travaux de Carey Jewitt et Gunther Kress en 2003, puis Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin en 2012.

3. Un dispositif transposable sur d'autres pièces de théâtre et par d'autres enseignants ?

Si nous avons choisi d'amener des élèves à lire une tragédie racinienne dans notre étude, c'est tout d'abord parce que cette œuvre a su nous toucher et nous a marquée personnellement. Nous avons

¹⁵⁹⁰ Dufays, Jean-Louis, « De la chanson comme cheval de Troie didactique. Un dispositif pour l'accès multimodal à la lecture-écriture littéraire », *La Lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013. pp. 19-22. [Récupéré sur le site : <https://doi.org/10.3406/airdf.2013.1956>], p.19.

¹⁵⁹¹ *Ibid.*, p.19.

¹⁵⁹² Louichon, Brigitte, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma* 43, 2015 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/trema/3285>], p.9.

ainsi bien conscience de confirmer la réflexion de Bénédicte Shawky-Milcent, développée lors du colloque international de Toulouse¹⁵⁹³ : avant d'être chercheuse, nous avons construit tout d'abord notre dispositif, en écoutant notre propre lecture et en faisant de la créativité un geste professionnel. Aussi cette dimension nous semble-t-elle particulièrement importante et nous a-t-elle amenée à nous questionner : notre dispositif peut-il s'adapter à d'autres œuvres théâtrales ou est-il spécifique à l'œuvre racinienne, théâtre de la parole, de « conversations sous un lustre » selon l'expression consacrée d'Antoine Vitez ? En effet, nous avons expliqué que notre dispositif a pour objectif d'explicitier le jeu de la lecture auprès des élèves intrinsèque à l'œuvre littéraire en elle-même : toute œuvre théâtrale peut-elle néanmoins se prêter à une telle lecture immersive ? Comment le dispositif peut-il être ajusté par les enseignants aux œuvres ? Quels gestes professionnels déploient-ils pour cela ?

Nous avons commencé à penser une adaptation du dispositif sur d'autres œuvres théâtrales. Au cours de l'année 2019-2020, dans une classe de seconde, nous l'avons repris pour engager des élèves dans la lecture d'une comédie, *On ne badine pas avec l'amour* de Musset – auteur qui a, certes, écrit *Un spectacle dans un fauteuil*. A la rentrée 2020, nous envisageons de mener également la lecture de *Médée* de Corneille selon le même principe immersif afin de nourrir et prolonger notre réflexion. Nos objectifs sont alors doubles. Tout d'abord, nous souhaitons observer, de nouveau, l'engagement des élèves afin de voir si leur investissement est le même, via le dispositif de la lecture identifiée, dans des œuvres théâtrales différentes de l'œuvre racinienne.

Puis, notre travail de transposition du dispositif sur des pièces de Musset et de Corneille nous a déjà permis, dans une exploration de l'ordre de l'ingénierie didactique, de nous interroger sur les adaptations nécessaires du dispositif sur d'autres œuvres littéraires. Ainsi, l'œuvre de Musset nécessite-t-elle une réflexion particulière. Tout d'abord, le découpage des scènes ne correspond pas aux entrées ni aux sorties des personnages sur scène, ce qui nécessite un travail de découpage du texte particulier afin de proposer aux élèves de ne lire que les moments où leur personnage est présent sur scène¹⁵⁹⁴. De même, la question de l'attribution des rôles est particulièrement complexe entre les personnages principaux relevant du registre tragique et certains personnages secondaires : aussi avons-nous opté pour faire lire la comédie de Musset en deux temps, tous les élèves étant associés à deux personnages. Au cours de la première lecture seuls les personnages comiques ont été attribués ; la seconde lecture a mis en scène Rosette, Perdican et Camille. Mêle si l'œuvre de Corneille peut paraître proche de celle

¹⁵⁹³ Shawky-Milcent, Bénédicte, « « Ça a bien marché ! » De la créativité lectorale de l'enseignant à sa créativité didactique », colloque international de Toulouse *Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ?*, 2019.

¹⁵⁹⁴ Un site internet a été créé pour proposer aux élèves une lecture numérique de la comédie de Musset. Deux entrées sont proposées : l'entrée traditionnelle par acte et par scènes et une entrée par personnages. (<https://musset510243052.wordpress.com/>).

de Racine, l'attribution des personnages de *Médée* semble également complexe : s'il paraît légitime d'écarter Pollux qui est un personnage secondaire qui n'apparaît jamais seul, ce n'est pas le cas de Nérine, la suivante de Médée. Ces choix sont les nôtres : quelles sont leurs conséquences ? Quels choix feraient d'autres enseignants de français face à notre dispositif de lecture identifiée immersive ? Aussi, souhaitons-nous élargir notre réflexion, dans une expérimentation qui réunirait d'autres enseignants que nous-même, afin d'observer les gestes professionnels sollicités, les ajustements créatifs mis en place tout en questionnant le rôle de l'enseignant et l'effet-professeur.

Au-delà de l'approche de l'œuvre racinienne elle-même, notre étude nous a permis de nous confronter à la problématique plus large de l'approche des textes patrimoniaux. Celle-ci a été un support fondamental puisque nous l'avons considéré comme parangon de l'œuvre patrimoniale difficile. Cependant, notre recherche a montré que les élèves ont parcouru une tragédie racinienne et s'en sont emparé, loin de la considérer comme une « littérature-musée »¹⁵⁹⁵, pouvant même la reconfigurer par leurs lectures actualisantes. Nous avons notamment en mémoire la lecture du personnage d'Eriphile issu d'*Iphigénie* par les élèves de la classe 4. Il y a alors une ludicisation de l'œuvre tragique qui se met en place, au sens défini par Sébastien Genvo, soit comme un ensemble « de processus qui consistent à faire entrer un objet dans le monde du jeu »¹⁵⁹⁶ : à la suite de Fanny Barnabé à propos des *fanfictions*, on pourrait alors se demander si notre dispositif ludique n'ouvre pas seulement l'œuvre racinienne à une certaine jouabilité mais l'a rend également « apte à représenter un mode de consommation de la culture où l'œuvre ne s'apparente plus à un objet défini mais à un agencement mouvant qui se construit au fil d'une expérience de circulation entre différents textes, différents médias et différents usages »¹⁵⁹⁷, ce qui tend à la rapprocher du mythe malléable en permanence. Nous pouvons nous demander si la lecture ludique de son œuvre ne tend pas à « populariser » un auteur, qui, comme nous l'avons vu dans notre deuxième partie, a toujours été réservé à une certaine élite : en cela, l'approche ludique, dans un contexte scolaire, nous paraît intéressante, puisqu'elle permet une rencontre singulière entre de jeunes lecteurs et un auteur, qu'ils n'auraient certainement jamais rencontré par eux-mêmes. Toutefois, cela n'est pas sans ouvrir un champ d'interrogations dans le champ de la littérature : l'approche ludique permet-elle d'éclairer autrement l'œuvre littéraire ? Si Jennifer Tamas, dans sa recherche sur l'œuvre racinienne publiée en 2018, pense, par exemple, la figure du tyran racinienne à l'aune des figures médiatiques actuelles des *serial killers* comme *Dexter*¹⁵⁹⁸, il serait intéressant de se

¹⁵⁹⁵ Emelina, Jean, *op. cit.*, 1999, p.197.

¹⁵⁹⁶ Genvo, Sébastien, *op. cit.*, 2011.

¹⁵⁹⁷ Barnabé, Fanny, *op. cit.*, 2014.

¹⁵⁹⁸ Tamas Jennifer, *op. cit.*, 2018, p.232. Dexter est le personnage principal d'une série télévisée américaine créée par James Manos Jr, inspirée du roman de Jeff Lindsay *Ce cher Dexter*. Il mène une double vie : à la fois expert en médecine légale et un justicier tueur en série.

demander dans quelle mesure cette ludicisation permet d'enrichir le texte littéraire. Dans quelle mesure, si nous élargissons notre dispositif à d'autres auteurs, comme Corneille et Musset, mais aussi à Marivaux ou Molière, la prise en compte du jeu de rôle modifierait la réception de ces auteurs, consacrés dans le Panthéon scolaire ?

IV. Un apport de la didactique de la littérature à la ludologie ?

La ludologie, également nommée *game studies*, se définit, comme nous l'avons vu, comme un « ensemble interdisciplinaire dans lequel s'interpénètrent les méthodes de disciplines constituées (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie) et de disciplines transversales (génétique textuelle, sémiotique, narratologie et ludologie) »¹⁵⁹⁹, selon la définition proposée par Marc Mari et Raphaël Baroni. La didactique n'apparaît pas dans les disciplines convoquées pour penser le jeu. Or, si nous avons vu que la didactique de la littérature peut se nourrir de la ludologie, nous pouvons également nous demander dans quelle mesure la sphère didactique peut nourrir la réflexion sur le jeu de rôle.

Le jeu de rôle est un très jeune objet universitaire, comme nous l'avons évoqué dans notre introduction. Toutefois, le jeu de rôle est de plus en plus questionné. Un nouvel ouvrage a été publié en 2019 par Danièle André et Alban Quadrat *Le jeu de rôle sur table : un laboratoire de l'imaginaire* : il a pour objectif de « poser les jalons d'une réflexion universitaire française sur le jeu de rôle sur table »¹⁶⁰⁰. En témoigne également la journée d'étude organisée à l'université de Grenoble, le 10 février 2020, « Jeu de rôle, jouer des rôles » par des doctorants¹⁶⁰¹. Au cours de cette journée, deux communications proposaient une approche didactique du jeu de rôle¹⁶⁰² et une autre questionnait la dimension théâtrale de la pratique du jeu de rôle¹⁶⁰³ : ces trois réflexions montrent également que la didactique de la littérature et la recherche théâtrale s'inscrivent bel et bien dans l'ensemble interdisciplinaire des *game studies*. Elles témoignent également que, en passant par le champ de la recherche en didactique de la littérature et celui du théâtre, on peut questionner la notion même de jeu de rôle. Une seconde journée d'étude intitulée « Donjons & Labo : Les lieux du Jeu » sera organisée en mai 2021. La troisième

¹⁵⁹⁹ Marti, Marc, Baroni, Raphaël, « De l'interactivité du récit au récit interactif », *Cahiers de Narratologie*, 2014, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/narratologie/7077>].

¹⁶⁰⁰ André, Danièle, Quadrat, Alban (dir.), *Le jeu de rôle sur table : un laboratoire de l'imaginaire*, Paris : Classiques Garnier, 2019.

¹⁶⁰¹ « Jeu de rôle, jouer des rôles », [Récupéré sur le site : https://www.fabula.org/actualites/jeu-de-role-jouer-des-roles-journee-d-etude-shs-grenoble_95112.php]

¹⁶⁰² Il s'agit des communications suivantes :

Augé, Claire, « Le jeu de rôle pour lire Racine en cours de Lettres au lycée général »

Le Bret, Chloé, « *Alea jacta est*, le jeu de rôle en classes de collège ».

¹⁶⁰³ Il s'agit de la communication suivante :

Tillier, Anaïs, « Jeu de plateau(x). La pratique du jeu de rôle est-elle une pratique théâtrale ? ».

axe de l'appel à contribution questionne explicitement l'espace ludique comme « un lieu d'appropriation des territoires et des savoirs »¹⁶⁰⁴ : là encore la didactique de la littérature peut être convoquée.

Notre présente recherche nous a permis également de questionner le jeu de rôle, dans une approche ludologique : en effet, notre étude a démontré que le jeu de rôle était un espace d'appropriation littéraire, non seulement de la part des créateurs du jeu qui ne conservent que le noyau irréductible de l'œuvre, décantée de la fiction (partie 1), mais aussi de la part des élèves qui jouent avec une œuvre littéraire. Nous formulons le souhait que nos travaux contribuent à élargir la réflexion actuelle ludologique sur le jeu de rôle.

¹⁶⁰⁴ Appel à contribution pour la journée d'étude « Donjons & Labo : Les lieux du Jeu » (publication à venir vers octobre 2020 sur Fabula)

BIBLIOGRAPHIE

1. Œuvres littéraires

Anouilh, Jean, *Médée*, Paris : Editions de la Table Ronde, 1997 [1947].

Hobbes, Thomas, *Léviathan*, 1651.

Gaudé, Laurent, *Médée Kali*, Arles : Actes Sud, 2003.

Jahnn, Hans, Henny, *Medea*, Hamburg : Reclam, 1966.

Racine, *Théâtre complet*, Paris : Garnier Classiques, 2010.

La Bruyère, *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*, « Des Ouvrages de l'esprit », rem. 51 [6^e éd., 1691].

Lovecraft, H. Phillips, *L'appel de Cthulhu*, *Weird Tales*, 1928.

Tournier, Michel, *Journal extime*, Paris : Gallimard, 2004 (2002).

Tolkien, J.R.R., *Le Seigneur des anneaux*, 1954-1955.

Véropée, Marlu, Philippe, *Le Cid en 4^{ème} B*, *Histoires indépendantes*, 2019.

2. Œuvres littéraires numériques

Balpe, Jean-Pierre, *Un monde incertain* : <http://www.balpe.name/Un-Monde-Incertain-158>

Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux, *Léon 1914*, Paris : Editions de l'Opportun, 2013 et <https://www.facebook.com/leon1914/>

Louis Castel : <https://www.facebook.com/louiscastel44/>

Madeleine : <https://www.facebook.com/madeleineproject/>

3. Jeux

Auvray, Sophie, « Vous êtes Jules Richard », 2014. Jeu disponible au lien suivant : <http://www.lepetit-journaldesprofs.com/reseauludus/2014/05/04/vous-etes-jules-richard/>

Gygax, Gary, Arneson, Dave, *Dungeons and Dragons*, 1970.

Hochet, Yvan « J'ai vécu la Révolution française et l'Empire », 2014, jeu disponible au lien suivant : <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/2014/05/04/jai-vecu-la-revolution-et-lempire/>.

Lehman, Ben, *Polaris: Chivalric Tragedy at Utmost North*, 2005.

4. Ouvrages et articles sur l'œuvre racinienne.

Barthes, Roland, *Sur Racine*, Paris : Seuil, 1963 (1960).

Bénichou, Paul, *Morales du grand siècle*, Paris : Gallimard, 1948.

- Bernet, Charles, *Le Vocabulaire des tragédies de Racine*, Genève-Paris : Champion, 1983.
- Campbell, John, « Enseigner Racine, mission impossible ? » dans Tobin, R. W (dir.), *Racine et/ou le classicisme*, Actes du colloque conjointement organisé par la North American Society for Seventeenth-Century French Literature et la Société Racine, University of California, Santa Barbara, 14-16 octobre 1999, pp. 249- 260.
- « Racine : théâtre et émotion », *Coulisses*, 42, 2011, pp. 13-16.
- Declercq, Gilles, « Racine fin de siècle : fin d'un mythe ? », dans Declercq, Gilles, Rosellini, Michèle (dir.), *Jean Racine, 1699-1999 : actes du colloque, Île-de-France - La Ferté-Milon, 25-30 mai 1999*, Paris : Presses universitaires de France, 2003, pp. 2-10.
- De Peretti, Isabelle, *Histoire littéraire, Nouvelles critiques et scolarisation de Racine au lycée : deux études sur une discipline en quête d'identité (1880-2000)*, doctorat, 2001.
- Emelina, Jean, *Racine infiniment*, Paris : SEDES, 1999.
- Goldman, Lucien, *Racine*, Paris : L'arche éditeur, 1956.
Le Dieu caché, Paris : Gallimard, 1959.
- Hamel, Yan, « Sophocle mauvais lecteur de Racine : autour de la composition de Gisèle », Fabula / Les colloques, *Les mauvaises lectures*, 2013. [Récupéré sur le site : <http://www.fabula.org/colloques/document2228.php>].
- Machefer, Caroline, *Racine dans les manuels de lycée de 1880 à 2010, ou le classicisme obscurci*, mémoire, 2011.
- Mauron, Charles, *L'Inconscient dans l'œuvre et la vie de Jean Racine*, Paris-Genève : Champion, 1986 (1957).
- Picard, Raymond, *Carrière de Jean Racine*, Paris : Gallimard, 1956.
- Ramond, Catherine, *La voix racinienne dans les romans du dix-huitième siècle*, Paris : Honoré Champion, 2014.
- Scherer, Jacques, *Racine et/ou la cérémonie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1982.
- Spitzer, Léo, *Etudes de style*, Paris : Gallimard, 1970.
- Starobinski, Jean, *L'œil vivant*, Paris : Gallimard, 1961.
- Steiner, George, *La mort de la tragédie*, Paris : Gallimard, 1993 (1961).
- Tamas Jennifer, *Le silence trahi. Racine ou la déclaration tragique*, Genève : Droz, 2018.
- Tobin, Ronald W., « Avant-propos : Doit-on encore aimer Racine ? », dans Tobin, R.W, *Racine et/ou le classicisme*, Actes du colloque conjointement organisé par la North American Society for Seventeenth-Century French Literature et la Société Racine, University of California, Santa Barbara, 14-16 octobre 1999, pp. 9-15.
- Viala, André, *La stratégie du caméléon*, Paris : Seghers, 1990

Vinaver, Eugène, *Entretiens sur Racine*, Paris : A.G. Nizet, 1984.

5. Ouvrages et articles de critique littéraire, de la théorie de la lecture et de la théorie de la fiction.

Abirached, Robert, *La Crise du personnage dans le théâtre moderne*, Paris : Gallimard, 1994.

Barthes, Roland, « Le théâtre de Baudelaire », *Essais critiques*, dans *Œuvres complètes II. Livres, textes, entretiens*, 1962-1967, Paris : Seuil, 2002.

Le bruissement de la langue, Essais critiques IV, Paris : Seuil, 1984.

Bayard, Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris : Editions de Minuit, 2008 [1998]. .

Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?, Paris : Editions de Minuit, 2007.

L'affaire du chien des Baskerville, Paris : Editions de Minuit, 2010 (2008).

Aurais-je été résistant ou bourreau ?, Paris : Editions de Minuit, 2013.

Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?, Paris : Editions de Minuit, 2015.

Bernard, Michel, *L'Expressivité du corps. Recherche sur les fondements de la théâtralité*, Paris : Jean-Pierre Delarge, 1976.

Brunel, Pierre, *Dictionnaire des mythes littéraires*, Paris : Editions du Rocher, 1988.

Citton Yves, *Lire, interpréter et actualiser : pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Amsterdam, 2007.

Chervel, André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz, 2008.

Cohn, Dorrit, *La transparence intérieure*, Paris : Seuil, 1981.

Compagnon, Antoine, *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris : Fayard, 2007.

Currie, Gregory, *Image and Mind – Film, Philosophy and Cognitive Science*, Cambridge : Cambridge University Press, 1995.

D'Aubignac (Abbé), *La Pratique du théâtre*, 1657.

Daunay, Bertrand, *Eloge de la paraphrase*, Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes, 2002.

De Romilly, Jacqueline, *Pourquoi la Grèce ?*, Paris : Editions de Fallois, 1992, p.193.

Dolžal, Lubomír, *Hererocosmica : Fiction and Possible Worlds*, Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1998.

Domenach, Jean-Marie, *Le retour du tragique*, Paris : Editions du Seuil, 1967.

Durand, Gilbert, *Structure anthropologique de l'imaginaire*, Paris : Dunod, 1992.

Doumic, René, *Histoire de la littérature française* (16e édition, revue, augmentée et entièrement recomposée), Paris : Delaplane, 1896/1900.

Eco, Umberto, *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, 1985.

Limites de l'interprétation, Paris : Grasset, 1992.

- De Superman au Surhomme*, Paris : Grasset, 1993.
- Evans, Gareth, *The Varieties of reference*, Londres : John Mc Dowell, Oxford University Press, 1982.
- Ficht B.T., *A l'ombre de la littérature. Pour une théorie de la critique littéraire*, Montréal : XYZ Editeur, 2000.
- Fish, Stanley, *Quand lire c'est faire. L'Autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires, 2007.
- Genette, Gérard, *Palimpsestes*, Paris : Editions du Seuil, 1982.
Métalepse. De la figure à la fiction, Paris : Éditions du Seuil, 2004.
- Gervais, Bertrand, *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, Longueuil : Le Préambule, 1990.
- Glaudes, Pierre, Reuter, Yves, *Le personnage*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998.
- Golder, Caroline, *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne : Delachaux et Nestlé, 1995.
- Gouhier, Henri, *Le théâtre et les arts à deux temps*, Paris : Flammarion, 1989.
- Guardia, Jean (de), Parmentier, Marie, « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique », *Poétique* 158, 2009, pp. 131-147.
- Hamburger, Käte, *La logique de la fiction*, Paris : Seuil, 1986.
- Hénin Emmanuelle, « Le plaisir des larmes, ou l'invention d'une catharsis galante », *Littératures classiques* 62, 2007, pp. 223-244.
- Jauss, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, 1972.
- Jewitt, Carey, Kreuss, Gunther, *Multimodal literacy*, New-York: Peter Lang, 2003.
- Jouve, Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001 (1992).
La lecture, Paris : Hachette, 1993.
- Kalder, Eric, H, *Literary figures in French drama (1784-1834)*, The Hague : Martinus Nijhoff, 1969.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *L'Implicite*, Armand Colin : Paris, 1986.
- Kripke, Saul, « Semantical Considerations on Modal Logic », *Acta Philosophica Fennica*, XVI, p.83-94.
- Krysinski, Wladimir, « Don Juan mis à nu par ses scripteurs, même », dans Chevrel, Yves, Dumoulié, Camille (dir.), *Le mythe en littérature. Essais en hommage à Pierre Brunel*, Paris : Presses Universitaires de France, 2000.
- Lewis, David, « Truth in Fiction », *American Philosophical Quarterly*, XV, 1978, pp. 37-46.
- Macé, Marielle, *Façons de lire : manières d'être*, Paris : Gallimard, 2011.
- Macdonald, Margaret, « Le langage de la fiction » dans Genette, Gérard (dir.) *Esthétique et poétique*, Paris : Seuil, 1992 (1954), pp.203-228.

Meinong, Alexius, *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, trad. Allemand par Marc de Launay et Jean-François Courtine, Paris : Vrin, 1999 (1904 et 1921).

Merlin-Kajman, Hélène, *Lire dans la gueule du loup, Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris : Gallimard, 2016.

Neil, Alexandre, « Fiction et émotion », « Fiction and Emotion », *American Philosophical Quarterly*, vol. 30, n°1, 1993.

Novarina, Valère, *Lumières du corps*, Paris : P.O.L, 2006.

Olsen, Jon-Arild. « « En cette affliction consiste son plaisir ». Sur le paradoxe du plaisir tragique », *Poétique*, 2004, pp. 3-17. [Récupéré sur le site : <https://www.cairn.info/revue-poetique-2004-1-page-3.htm>].

Olson, R. David, *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz, 1998.

Parsons, Terence, *Non-Existent Objects*, New-Heaven : Yale University Press, 1980.

Pavel, Thomas, *Univers de la fiction*, Paris : Points, 2017 (1997).

Pavis, Patrice, *Vers une théorie de la pratique théâtrale*, Villeneuve d'Asqu : Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

Pelletier, Jérôme, « La fiction comme culture de la simulation », *Poétique*, vol. 154, no. 2, 2008, pp. 131-146.

Petit, Michèle, *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Paris : Belin, 2002.

Petitjean, André, « Problématisation du personnage dramatique », *Les Ecritures théâtrales, Pratiques*, n°119-120, 2003.

« Élaboration didactique du personnage dramatique » dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°119-120, 2003, pp. 221-240.

Peyron, David, « Quand les œuvres deviennent des mondes. Une réflexion sur la culture de genre contemporaine à partir du concept de convergence culturelle », *Réseaux*, vol. 148-149, no. 2, 2008, pp. 335-368.

Picard, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris : Editions de Minuit, 1986.

Rabeau, Sophie, *Carmen pour changer, Variations sur une nouvelle de Prosper Mérimée*, Paris : Anarchisis, 2018.

Radford, Colin, Weston Michael, « How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karerina ? », *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 1975, pp.67-93.

Roche Denis, « Le partage des larmes : spectateur et tragédie au XVIIe siècle », *Littératures classiques* 62, 2007, pp. 245-257.

Rochlitz, Rainer, *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris : Gallimard, 1998.

- Ryngaert, Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Armand Colin, 1999.
- Schaeffer, Jean-Marie, *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Paris : Gallimard, 1996.
Pourquoi la fiction ?, Paris : Seuil, 2000.
Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?, Vincennes : Editions Thierry Marchaisse, 2011.
- Searle, John, « Le statut logique du discours de fiction », *Sens et expression. Etudes de théorie des actes de langage*, traduit de l'anglais par Joëlle Proust, Paris : Editions de Minuit, 1982 (1975), pp.101-115.
- Stevenson, Robert Louis, « À bâtons rompus sur le roman », *Essais sur l'art de la fiction*, Paris : Payot, 2007 (1882).
- Todorov, Tzvetan, *Critique de la critique, Un roman d'apprentissage*, Paris : Seuil, 1984.
La littérature en péril, Paris : Flammarion, 2014.
Grammaire du Décaméron, The Hague, Paris : Mouton, 1969.
- Ubersfeld, Anne, *Lire le théâtre*, Paris : Éditions sociales, 1977.
- Viala, André, *Qu'est-ce qu'un classique ?*, *Littératures Classiques*, n° 19, 1993.
- Walton, Kendall, *Mimesis as Make-Believe – On the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1990.
- Watt, Ian, « Réalisme et forme romanesque » dans Barthes, Roland *et alii*, *Littérature et réalité*, Paris: Points, 2015 (rééd.)
6. Ouvrages et articles des champs dramaturgique, historique, philosophique et sociologique.
- Adrien, Philippe *et alii.*, « Comment je fais une distribution » (extraits choisis), *Agôn* 7, 2015. [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/agon/3404>]
- Budelot Christian, Cartier, Marie, Détrez, Christine, « *Et pourtant ils lisent...* », Paris : Le seuil, 1999.
- Bélisle, Rachel, « Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires », *Recherches qualitatives*, 22, pp. 55-71.
- Bergson, Henri, *Le Rire : essai sur la signification du comique*, Paris : Félix Alcan, 1900.
- Burgos, Martine ; Evans, Christophe ; Buch, Esteban. *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : Trois études sur la sociabilité du livre*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 1996 [Récupéré en nouvelle édition sur le site : <http://books.openedition.org/bibpompidou/1802>].
- Burch, Noël, *Une Praxis du cinéma*, Paris : Gallimard, 1986.
- Chartier, Anne-Marie, Debayle Jocelyne, Jachimowicz, Marie-Paule, « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM » dans Fraise, Emmanuel, *Les Etudiants et la Lecture*, Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

Descartes René, *Les Passions de l'âme* [1649], II, 147 : « Des émotions intérieures de l'âme », *Œuvres philosophiques*, Paris : Bordas, 1998.

Détrez, Christine, « Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ? », Conférence Consensus Lire, comprendre apprendre, 2016, [Récupéré sur le site : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/14_CCLecture_Detrez.pdf].

De Lavergne, Catherine, « La posture de patricien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, Hors-série, numéro 3, 2007, pp. 27-43, [Récupéré sur le site : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf].

De Singly, François, *Lire à 12 ans*, Paris : Nathan, 1989.

Deschenaux, Frédéric, *Choisir, subir, s'ajuster: la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*, doctorat, 2003.

Détrez, Christine, « Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ? », Conférence Consensus Lire, comprendre apprendre, 2016, [Récupéré sur le site : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/14_CCLecture_Detrez.pdf].

Flahaut, François, *La méchanceté*, Paris : Descartes & Cie, 1998.

Gombrich, Ernst Hans « Méditations sur un cheval de bois » dans *Méditations sur un cheval de bois et autres essais sur la théorie de l'art*, Paris : Phaidon, 2003 (1963).

Guillaume, Matthieu, « Junior Connect' 2016 : comportements de consommation et utilisation des médias chez les moins de 20 ans », 2016, [Récupéré sur les sites : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2016-comportements-de-consommation-et-utilisation-des-medias-chez-les-moins-de-20> et <https://fr.slideshare.net/lpsosFrance/junior-connect-2016-les-enfants-nouveaux-partenaires-de-consommation>]

« Junior Connect' 2018 - Jeunes et médias : une consommation toujours dynamique et diversifiée ! », 10 juillet 2018, [Récupéré sur le site : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2018-jeunes-et-medias-une-consommation-toujours-dynamique-et-diversifiee>].

Kohn, Ruth Canter, « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » dans Mackiewicz, Marie-Pierre, (dir), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris: L'Harmattan, 2001, pp.15-38.

Le Grand, Jean-Louis, « Implexité: implication et complexité », Paris: Université Paris 8, 2000.

Le Guern, Philippe, (dir.) *Les cultes médiatiques : Culture fan et œuvres cultes*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002.

Le Goff Jacques, « Une enquête sur le rire », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 52^e année, N. 3, 1997, pp. 449-455.

Moles, Abraham, « La situation sociale de l'affiche », *Communication et langages*, n°4, 1969. pp. 73-82.

Pouivet, Roger, « Esthétique », dans Engel, Pascal (dir), *Précis de philosophie analytique*, Paris : Presses Universitaires de France, 2000, p.284.

Renard, Fanny, *Les lycéens et la lecture, Entre habitudes et sollicitations*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.

Réseau Morphée, « Les adolescents et le sommeil », 2014 [Récupéré sur le site : <https://reseau-morphee.fr/communiqu-presse-adolescents-sommeil.html>].

Schmutz, Bruno, « Junior Connect' 2015 : la conquête de l'engagement », 2015, [Récupéré sur le site : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2015-la-conquete-de-lengagement>].

« Junior Connect' 2017 : les jeunes ont toujours une vie derrière les écrans ! », 2017, [Récupéré sur le site : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans>].

Vincent-Gérard, Armelle, « Les jeunes et la lecture », étude IPSOS, 2017.

7. Ouvrages et articles du champ de la ludologie.

Alvarez, Julien, Djaouti, Damien, *Introduction au serious game*, Paris : Questions théoriques, 2010.

André, Danièle, Quadrat, Alban (dir.), *Le jeu de rôle sur table : un laboratoire de l'imaginaire*, Paris : Classiques Garnier, 2019.

Archibald, Samuel et Gervais, Bertrand « Le récit en jeu : narrativité et interactivité », *Protée*, volume 34, numéro 2-3, automne-hiver 2006.

Barnabé, Fanny, « La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des *fanfictions* comme dispositifs jouables », *Sciences du jeu*, 2014, [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/310>].

Barnabé Fanny, Delbouille, Julie, « Aux frontières de la fiction : l'avatar comme opérateur de réflexivité », *Sciences du jeu* 9, 2018. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/958>].

Bertrand, Ingrid, *Du personnage de conte de fées au héros du monomythe : les nombreuses facettes de Harry Potter*. Dans Déom, Laurent, Tilleuil, Jean-Louis, *Le héros dans les productions littéraires pour la jeunesse* (Structures et pouvoirs des imaginaires), Paris : L'Harmattan, 2010.

Brougère, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris : L'Harmattan, 1995.

La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres, Paris : Autrement, 2008.

Caillois, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris : Gallimard, 1958.

Caïra, Olivier, *Jeux de rôle. Les forges de la fiction*, Paris : CNRS, 2007.

Définir la fiction, Paris : Editions de l'EHESS, 2011.

Castranova, Edward, *Synthetic Worlds: the business and culture of online games*, Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

Chamberland, Gilles, Provost, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-foy : Les Presses de L'Université du Québec, 1996. [Récupéré sur le site https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/539_9782760521247.pdf].

Cristofari, Cécile, « Lecteur, acteur : la culture populaire revisitée par les fanfictions et les jeux de rôle », *TRANS* 9, 2010.

Dauphragne, Antoine, « Dynamiques ludiques et logiques de genre : les univers de fantasy », dans Brougère, Gilles, (dir.), *La ronde des jeux et des jouets. Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris : Autrement, 2008, pp. 43-57.

« Le jeu de rôles et la Terre du Milieu », dans Devaux Michaël, Ferré Vincent, Ridoux, Charles, (dir.), *Tolkien aujourd'hui*, Actes du colloque international Tolkien aujourd'hui organisé à Rambures en juin 2008, Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes, pp. 227-239.

« La fantasy au sein de la culture ludique : quand la fiction se donne à jouer », *Lecture Jeune*, 138, 2011, pp. 26-30.

« Le sens de la fiction ludique : jeu, récit et effet de monde », *Strenæ*, 2011, [Récupéré sur le site : <http://strenae.revues.org/312>].

« Les créations moyenâgeuses en littérature de jeunesse et en jeu de rôles : stéréotypes, métissages, innovations » dans Cazanave, Caroline, Houssais, Yvon, (dir.) *Médiévalités enfantines. Du passé défini au passé indéfini*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011, pp. 193-212.

David, Coralie « Le jeu de rôle sur table : une forme littéraire intercréative de la fiction ? », *Sciences du jeu* 6, 2016 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/682>].

Derecho, Abigail, « Archontic Literature: a Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction », dans Hellekson, K., Busse, K. (dir.), *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*, Jefferson: McFarland, 2006.

Djaouti, Damien, Alvarez, Julian, Rampnoux, Olivier, *Apprendre avec les serious games ?*, Paris : Réseau Canopé, 2017.

François, Sébastien, « Fanf(r)ictions. Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans », *Réseaux* 153, 2009, pp. 157-189.

Frasca, Gonzolo, « Ludology meets Narratology », *Ludology.org*, 1999 [Récupéré sur le site : <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>]

Genvo, Sébastien, « Penser les phénomènes de "ludicisation" du numérique : pour une théorie de la jouabilité », *Revue des sciences sociales*, n° 45, pp. 68-77, 2011

Henriot, Jacques, *Le jeu*, Paris : Presses Universitaires de France, 1969.

Howell, Robert, « Fictional Objects : How They Are and How They Are Not », *Poetics*, VIII, p.129-178.

Huizinga, Johan, *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris : Gallimard, 1938.

Jenkins, Henri, « Game Design as Narrative Architecture », dans Wardrip-Fruin, N., Harrigan P. (dir.), *First Person. New Media as Story, Performance and Game*, Cambridge: MIT Press, 2004, p. 117-130.

Lafrance, Jean-Pierre, *Les jeux vidéo, à la recherche d'un monde meilleur*, Paris : Hermès-Lavoisier, 2006.

Mackay, Daniel, *The Fantasy Role-Playing Game, a New Performing Art*, McFarland, Jefferson, 2001.

Malaby, Thomas, « Beyond Play: a new approach to games in games and culture », *Games and Culture*, vol. 2, n° 2, 2007, p. 95-113.

Mauriras Bouquet, Martine, *Théorie et pratique ludiques*, Paris : Editions economica, 1984.

Mucchielli, Alex, *Les jeux de rôles*, Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

Murray, Janet, *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, Cambridge, MIT Press, 1998.

Oger, Elodie, *Littérature et Internet. La fanfiction : Enjeux littéraires et éditoriaux*, mémoire, 2012.

Rouiller, Olivier, Feasson, Vivien, Bedouet, Manuel, Briand, Romaric, « Qui est le maître du jeu ? », Utopiales 2015 : Conférence Jeu de rôle [Récupéré sur le site : <http://www.actusf.com/spip/Utopiales-2015-Conference-Jeu-de.html>]

Rabecq- Maillard, Marie Madeleine, *Histoire des jeux éducatifs*, Paris : Nathan, 1969.

Roux, Ugo « Jeu de rôle de table 2.0 : évolution d'une pratique ludique à l'ère du numérique », *Sciences du jeu*, 2016 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/741>].

Roux, Ugo, Roques, Noémie, « Jeu de rôle sur table 2.0 : du salon aux plateformes de streaming », *Sciences du jeu*, 2018 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/sdj/1449>].

Rueff, Julien, « Où en sont les « game studies » ? », *Réseaux*, vol. 151, no. 5, 2008, pp. 139-166.

Ryan, Marie-Laure, *Avatars of Story*, Minnesota, University of Minnesota Press, 2006.

Schulga, Tatiana, « Présence médiatisée et construction de l'espace d'interaction. Comparaison entre jeux de rôles classiques et MMORPG », *Les cahiers du numérique*, 2, Vol. 4, pp. 101-115, 2003.

Sintes, Frédéric, *La résistance asymétrique*, 2011.

« Podcast JDR : Responsabilité, Positionnement et Machines à Saucisses », *La Cellule*, 2014 [Récupéré sur le site : <https://www.lacellule.net/2014/05/podcast-jdr-responsabilite.html>].

Taylor, John L, Waltford, Rex, *Les jeux de simulation à l'école*, Paris : Casterman, 1976.

Trémel, Laurent, *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

Van Ments, Morry, *The Effective Use of Role-Play: A Handbook for Teachers*, London: Kogan Page, 1983.

Voelckel, Anne-Christine « Jouer ensemble. Approche biographique d'un loisir : le jeu de rôle », *Société contemporaines*, 21, 1995, pp. 57-74.

Winnicott, Donald, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975.

Young, Joseph, « Le Truc impossible avant le petit-déj », Qui a le contrôle de l'histoire ? », *Places to go, people to be*, 2005 [Récupéré sur le site : <http://ptgptb.fr/theorie-101-2eme-partie-le-truc-impossible-avant-le-petit-dej>].

8. Ouvrages et articles sur le numérique.

Anis, Jacques, *Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS*. Actes des quatrièmes rencontres réseaux humains / réseaux technologiques, Poitiers, France : Université de Poitiers, 2002.

Bouchardon, Serge, « Du récit hypertextuel au récit interactif », *Revue de la BNF*, vol. 42, no. 3, 2012, pp. 13-20.

« Le récit littéraire interactif : une valeur heuristique », *Communication & Langues*, n°155, 2008, pp. 81-97.

Cailleau, Isabelle, *Récit d'une enquête sur l'écriture numérique collaborative synchrone*, doctorat, 2015.

Coudret Sabine, Renard Pauline, « L'archivistique connectée », dans Fleish, Frédérique, Friehe, Anita (dir.), *Voyages extraordinairement numériques : 10 ans d'archivage électronique, et demain?*, *La Gazette des archives*, n°240, 2015, pp.313-321.

Doueihy, Milad, *Pour un humanisme numérique*, Paris : Editions du Seuil, 2011.

Marti, Marc, Baroni, Raphaël, « De l'interactivité du récit au récit interactif », *Cahiers de Narratologie* 27, 2014, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/narratologie/7077>]

Quaranta, Jean-Marc, « Ecrire ensemble pour trouver l'auteur : outils numériques pour écrire et recherche en création littéraire. », dans *D.U Ecriture*, 2014, [Récupéré sur le site : <http://duecriteure.canalblog.com/archives/2014/09/24/30643255.html>].

Saemmer, Alexandra, *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2015.

« Bienvenue dans la Colonie », Communication du 23 mai 2018 au colloque de Cérisy, [Récupéré sur le site : <https://art-et-reseaux.fr/bienvenue-dans-la-colonie-%e2%80%a8enjeux-de-limperialisme-algorithmique-et-tentatives-dinsurrection/>]

« Rachel Charlus, profil de fiction sur Facebook, Tentative d'épuisement d'*Un Monde Incertain* de Jean-Pierre Balpe », *Fabula / Les colloques, Pratiques contre-narratives à l'ère du storytelling. Littérature, audiovisuel, performances*, [Récupéré sur le site : <http://www.fabula.org/colloques/document6055.php>].

Wrona Adeline, *Face au portrait, De Sainte-Beuve à Facebook*, Paris : Editions Hermann, 2012.

9. Ouvrages et articles des champs de l'éducation et du numérique éducatif.

Astolfi, Jean-Pierre, *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, Nanterre : ESF, 2014.

Bernier, Marie, « Quelques procédés discursifs d'intercompréhension dans des échanges interlingues en contexte de clavardage », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 37, numéro 1, 2011, p. 7-211. [Récupéré sur le site : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n1-rse01/1007664ar/>].

Berry, Vincent, « Les communautés de pratiques : note de synthèse », *Pratiques de formation : Analyses*, n°54, 2008, p. 12-4.

Bouffard, Thérèse, Vezeau, Carole, Chouinard, Roch, Marcotte, Geneviève, « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, 2006. [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/61>].

Brunel, Magali, « La fanfiction numérique : un espace lettré de communication et de création », *Revue de recherche en littérature médiatique multimodale*, [Récupéré sur le site : https://litmed-mod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_brunel.pdf]

« Les écrits de fanfiction dans la classe », *Le Français aujourd'hui*, (n°200), 2018, pp31-41.

Brunel, Magali, Petitjean, Anne-Marie (dir.), *Écriture numérique : la conversion du littéraire*, *Le Français aujourd'hui*, n°200, 2018.

Brunel, Magali, Quet, François (dir.) *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Berlin : Peter Lang, 2018.

Bucheton, Dominique, « Les postures du lecteur » dans Demougin, Patrick, Massol, Jean-François (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble : CRDP de Grenoble, 1999.

L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Toulouse : Octarès, 2009.

Refonder l'enseignement de l'écriture, Paris : Retz, 2014.

« Différencier, oui, mais ensemble! Des gestes professionnels et postures plus ajustés », Conférence Consensus Différenciation, 2018.

Bucheton Dominique, Soulé Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 2009, pp. 29-48.

Buchs, Céline, « Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes », Conférence CNETCO, mai 2017. [Récupéré sur le site : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf].

Buchs, Céline., Darnon, Céline, Quiamzade, Alain, Mugny, Gabriel, Butera, Fabrizio, « Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage », *Revue Française de Pédagogie*, 163, 2008, pp. 105-125 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/rfp/1013>].

Chabanne, Jean-Charles, Desault, Monique, Dupuy Catherine, Aigoïn, Christine, « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Reperes* 37, 2008, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/reperes/437>].

Chamberland, Gilles, Provost, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-foy : Les Presses de L'Université du Québec, 1996, [Récupéré sur le site https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/539_9782760521247.pdf].

Chamberland, Gilles, Lavoie, Louise et Marquis, Danielle, *20 formules pédagogiques*, Sainte-foy : Les Presses de L'Université du Québec, 1995.

Cohen, Ezechiél Godert, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal : Les Editions de la Chenelière, 1994.

Darnon, Céline, Buchs, Céline, Butera, Fabrizio, « Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui », *Revue française de pédagogie*, 2006. [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/84>].

Dolz, Joachim, Schneuwly, Bernard, Thévenaz, Thérèse (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8ème colloque international de la DLFM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001), Neuchâtel : IRDP, 2001.

Faillet, Vincent, « La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 2014, pp. 651-665.

Filisetti, Laurence, Wentzel Kathryn, Depret, Erick, « Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école », *Revue française de pédagogie* 155, 2006, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/220>].

Galand, Benoît, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* 155, 2006, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/59>].

« Conditions de réussite. Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? », Conférence Consensus, 2018.

Galand, Benoît, Philippot, Pierre, Frenay, Mariane, « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux », *Revue française de pédagogie* 155, 2006, [Récupéré sur le site: <http://journals.openedition.org/rfp/225>].

Goudreau, Nancy, « Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol 26, 2013, pp. 17-20, [Récupéré sur le site : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Gaudreau-Vol_26-3.pdf].

Gurtner, Jean-Luc, Gulfi, Alida, Monnard, Isabelle, Schumacher, Jérôme, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* 155, 2006, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/rfp/73>].

Henri, France, Lundgren-Cayrol, Karin, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005.

Howden, Jim, Martin, Huguette, *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1997.

Hulin, Thibaud, « Enseigner l'activité 'écriture collaborative' », *tic&société*, vol.7, n°1, 2013, pp. 88-116.

Lantheaume, Françoise, Hérou, Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

Longhi, Julien, « L'écriture nativement numérique, de twitter à youtube : pour une approche non-versionnelle des processus créatifs », *Le Français aujourd'hui* n°200, 2018, pp. 43-54.

Longuet, Frédérique, « Développer des nouvelles pratiques pédagogiques par l'adaptation transmédiatique des œuvres littéraires en formation initiale des enseignants » dans Brunel, Magali, Quet, François (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Berlin : Peter Lang, 2018, pp 79-97.

Mitchell J. M., Johnson D. W. & Johnson R. T., « Are all types of cooperation equal? Impact of academic controversy versus concurrence-seeking on health Education », *Social Psychology of Education*, vol. IV, n° 5, 2002, p. 329-344.

Nemeth, Charlan, Personnaz Bernard, Personnaz Marie, Goncalo, Jack.-A, « The liberating role of conflict in group creativity: A study in two countries », *European Journal of Social Psychology*, vol. IV, n° 34, 2004, p. 365-374.

Petitjean, Anne-Marie, « Écrits collaboratifs en classe de littérature, Expériences d'écriture sur pad au collège et au lycée », dans Brunel, Magali, Quet, François (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Berlin : Peter Lang, 2018, pp. 179-199.

Pinte, Jean-Paul, « Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 47, no. 2, 2010, pp. 82-86.

Roditi, Éric « Les actes de parole de l'enseignant : déterminants et révélateurs de sa pratique ». In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, dans Barrier, Thomas, Mathé, Anne-Cécile (dir), *Langage, apprentissage et enseignement des mathématiques*, 2014, pp. 85-101. [Récupéré sur le site : www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_54_1_1038].

Rosenthal, Robert, Jacobson, Leonore,, *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Schulz-Hardt, Stefan, Brodbeck, Félix, Mojzisch, Andreas, Kerschreiter Rudolph et Frey D, « Group Decision Making in Hidden Profile Situations : Dissent as a Facilitator for Decision Quality », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. VI, n° 91, 2006, p. 1080-1093.

Smith, Karl. A., Johnson, David W., Johnson R. T, « Effects of controversy on learning in cooperative groups », *Journal of Social Psychology*, n° 122, 1984, p. 199-209.

Taylor, John L, Waltford, Rex, *Les jeux de simulation à l'école*, Paris : Casterman, 1976.

Tricot, André, « Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ? », Conférence Consensus Lire, comprendre apprendre, mars 2016.

Zakhartchouk, Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur : Cahiers pédagogiques, col. « Pédagogies », 2014.

10. Ouvrages et articles de didactique.

Adam, Héloïse, Mezzadri-Guedj, Agathe, « Les valeurs à travers les affects des sujets littéraires. Enjeux d'un enseignement éthique de la littérature au lycée » dans Rouvière, Nicolas (dir.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018, pp. 215-229.

Aeby Daghé, Sandrine, « Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire », *La Lettre de l'AIRDF*, n°57, 2015. pp. 54-59.

Ahr, Sylviane, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : Expérimentations et réflexions*, Grenoble : CRDP, 2013.

« Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux*, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>]

« Les valeurs en question, dans les programmes et leur réception », dans Rouvière, Nicolas (dir.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018

Ahr, Sylviane, Denizot, Nathalie, (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013.

Ahr, Sylviane, De Perreti, Isabelle, Bazile, Sandrine, Plissonneau, Gersende, De Croix, Séverine, « La recherche PELAS », communication au colloque international de Toulouse « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ? », tenu du 28 au 30 mars 2019.

Ailloud-Nicolas, Catherine, « Comment enseigner le théâtre aujourd'hui ? », *Lire au LP*, 2008, pp. 57-58. [Récupéré sur le site : <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=37264>]

« Personnage ou 'personnagisation' : les contraintes textuelles et le personnage de théâtre », *Théâtre et didactique, Hommage à Anick Brillant-Annequin, Recherches et travaux*, hors-série, 17 Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3, 2009, pp. 107-120.

« Un enseignement de la dramaturgie est-il possible dans les classes de collège et de lycée ? », *SynergiesFrance* n° 8, 2011 pp. 83-89. [Récupéré sur le site : <https://gerflint.fr/Base/France8/Ailloud-Nicolas.pdf>].

« Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ? », *Le français aujourd'hui* 2013/1 (n°180), pp. 41-53.

Augé Claire, « Ecriture collaborative numérique et appropriation d'une œuvre patrimoniale », *Le Français aujourd'hui* n°200, 2018, pp. 57-66.

« Lire collaborativement *Le Traité sur la tolérance* de Voltaire : la construction d'une pensée éthique personnelle » dans Rouvière, Nicolas (dir.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018.

« HELAS ! » d'Antiochus : l'émergence d'une relation esthétique », *Le Français aujourd'hui*, 2020 (publication à venir, septembre 2020).

« *Iphigénie* sur Facebook : portraits numériques et lecture d'une œuvre patrimoniale », *R2LMM* (Revue de recherches en littératie médiatique multimodale), Montréal (publication à venir).

Augé, Dominique, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble : ELLUG, 2013.

Bazile, Sandrine, Plissonneau, Gersende, « 'Rencontrer' Emma au XXIème siècle en seconde professionnelle », *Le Français aujourd'hui*, 2018, pp. 89-97.

Bernanoce Marie, « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le Français aujourd'hui*, 2013/1 (n°180), p. 27-38.

- « Le théâtre à l'école », *Lire écrire à l'école*, 14, 2-7, 2001.
 (dir.), *Théâtre et didactique, Hommage à Anick Brillant-Annequin, Recherches et travaux*, hors-série, 17 Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3, 2009.
- « Conduire un stage théâtre en partenariat avec un comédien », *Théâtre et didactique, Hommage à Anick Brillant-Annequin, Recherches et travaux*, hors-série, 17 Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3, 2009, pp. 69-83.
- Bishop, Marie-France, Boiron, Véronique (dir), *Quels usages du personnage, de l'école au lycée ?*, *Le Français aujourd'hui*, n°201, 2018.
- Boiron, Véronique, « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le Français aujourd'hui*, 179, 2012, pp. 67-84.
- Brillant-Annequin, Anick, « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », dans Clermont Philippe, Schneider, Anne (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, 2006, Strasbourg : CRDP d'Alsace, pp. 175-192.
- « Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible ? », dans Rouxel, Anne, Langlade, Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 267-277.
- Brillant-Annequin, Anick, Massol, Jean-François, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble : SCEREN, 2005.
- Brunel, Magali, « Analyse des textes et utilisation d'internet : comment renverser les usages ? », *Le français aujourd'hui*, 210, , 2020, pp. 55-69.
- Brunel, Magali, Dufays, Jean-Louis, Capt, Vincent, Florey, Sony, Emery-Bruneay Judith, « Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? » dans Rouvière, Nicolas (dir.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018, pp.279-302.
- Bucheton, Dominique, « Les postures du lecteur » dans Demougin, Patrick, Massol, Jean-François (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble : CRDP de Grenoble, 1999.
Refonder l'enseignement de l'écriture, Paris : Retz, 2014.
- Butlen, Max, Postface, *Le Français aujourd'hui*, n°197, 2017, p.121-133.
- Cèbe, Sylvie et Goigoux, Rolland, « Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 52, 2011, pp.35-43.
 « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le Français aujourd'hui*, 179, pp.21-36, 2012.
- Chabanne, Jean-Charles, *Conférence d'ouverture aux 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature*, Montpellier, 2006.
- Chabanne, Jean-Charles, Bucheton, Dominique, « Les écrits "intermédiaires" », *La Lettre de la DFLM*, 2000, pp.23-27.

Crombet, Hélène, « Questionner l'expérience duale de l'abject. Le personnage de fiction comme support d'autonomisation éthique du lecteur », dans Rouvière, Nicolas (dir.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018, pp. 81-91.

Copier-Leroy, Michel, « La littérature française dans les Instructions officielles au XIXe siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France - Littérature et enseignement*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002.

Cuin, Hélène et Plissonneau, Gersende, « Entre actualisation et contextualisation, deux lectures de Madame Bovary en seconde générale et professionnelle : l'invention d'une anachronie heuristique ? », *Recherches & Travaux* 91, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir.), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/946>].

Daunay, Bertrand, « La paraphrase dans le commentaire littéraire » dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°95, 1997, pp. 97-124.

Eloge de la paraphrase, Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes, 2002.

« Préface », *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour le didactique ?*, *Le Français aujourd'hui*, n°157, juin 2007.

Daunay, Bertrand, Dufays, Jean-Louis (dir), *Didactique du français : du côté des élèves, Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Bruxelles : De Boeck, 2014.

Delcambre, Isabelle, « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui*, vol. 157, no. 2, 2007, pp. 33-41.

Demougin, Patrick, et Massol, Jean-François (dir), *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble : CRDP de Grenoble, 1999.

Denizot, Nathalie, *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, doctorat, 2008.

« Usages disciplinaires langagiers des genres littéraires : l'exemple de la tragédie classique dans l'enseignement secondaire français », dans Ronveaux, Christophe, (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles : Peter Lang, 2010.

De Peretti, Isabelle, Aubert Muriel Crinon, Jacques, Depoilly Séverine, Farcy, Sophie, Maeda, Monique, « Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique », dans Dumortier, Jean-Louis, Lebrun, Monique, (dir.), *Une Formation littéraire malgré tout*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2006, pp. 99-118.

De Peretti, Isabelle, *Histoire littéraire, Nouvelles critiques et scolarisation de Racine au lycée : deux études sur une discipline en quête d'identité (1880-2000)*, doctorat, 2001.

« Pour une recherche interdidactique autour du théâtre », *Pratiques*, 175-176, 2017 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/pratiques/3637>].

Théâtre à l'école et didactique de la littérature : contradictions, apports, tensions (1970-2017), Inédit.

Dias-Charutini, Ana, « Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ? », Communication aux 11es Rencontres des chercheurs en didactiques

des littératures, Genève, 2010, [Récupéré sur le site : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Dias-Chiaruttini%202010.pdf].

Dubé Sandra, Brousseau Simon, « Dialogue transmédiatique : une esthétique de la reprise », Dossier thématique Montréal, 2008, [Récupéré sur le site : <http://nt2.uqam.ca/fr/dossiers-thematiques/adaptation-transmediatique>].

Dufays, Jean-Louis, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19, 2002, pp. 5-16.

« La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire » dans Canvat, Karl, Legros, Georges (dir.), *Les valeurs dans / de la littérature*, Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 103-129.

« De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré », *Etudes de lettres*, 1, 2014, pp. 133-150.

« Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* 83, 2013, [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>].

« De la chanson comme cheval de Troie didactique. Un dispositif pour l'accès multimodal à la lecture-écriture littéraire », *La Lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013. pp. 19-22. [Récupéré sur le site : <https://doi.org/10.3406/airdf.2013.1956>]

Dulibine, Chantal, Grosjean, Bernard, *Coups de théâtre en classe entière*. Créteil : SCEREN-CRDP de Créteil, 2004.

Dumortier, Jean-Louis, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères* 34, 2006, pp. 185-214.

Eugène, Maïté, et Aldo Gennai, « Lectures analytiques et étude d'une œuvre intégrale : articulations et enjeux », *Le français aujourd'hui*, 210, 2020, pp. 31-41.

Falardeau, Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. » *Revue des sciences de l'éducation*, 2003, p. 673-694.

Falardeau, Erick, Simard, Claude, Fisher, Carole, Sorin, Noëlle (dir), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval : Presses Universitaires de Laval, 2007.

Falardeau, Erick, Daisy, Pelletier, « Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire », *Le Français aujourd'hui*, 190, 2015, pp.85-98.

Féral, Josette « La Théâtralité. Recherche sur la spécificité du langage théâtral », *Poétique*, septembre 1988.

Ferrier, Béatrice, « Du théâtre d'éducation au théâtre de jeunesse contemporain », dans De Peretti, Isabelle, Ferrier, Béatrice (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui*, Bruxelles : Peter Lang, 2012, pp. 171- 184.

« Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire jusqu'au XXIe siècle », *Le français aujourd'hui* 180, 2013/1 (n°180), p. 11-25.

Gabathuler Chloé, *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016.

Giasson, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck, 2011 (2007).

Houdart-Mérot, Violaine, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? » dans De Peretti, Isabelle, Ferrier, Béatrice (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui*, Bruxelles : Peter Lang, 2012.

Hölzle, Dominique, « Le sujet-lecteur face aux *Liaisons dangereuses* à l'âge des réseaux sociaux : stratégies d'actualisation et de contextualisation », *Recherches & Travaux* 91, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir.), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/946>].

Jenny, Laurent, « "N' imaginez jamais" : pour une pédagogie littéraire de l'immersion », *Versants*, n° 57-1, 2008, pp. 181-185.

Jey, Martine, « Les classiques de l'ère Ferry : les auteurs dans les programmes scolaires au tournant du siècle », *Littératures Classiques*, n° 19, 1993.

Kurts-Woeste, Lia, « Comment gagner la proximité sans perdre la distance ou comment construire du commun avec de l'écart ? Sémiotique des cultures et approche critique de la notion d'actualisation », *Recherches & Travaux* 91, 2017 [Récupéré sur le site : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/936>].

Lacelle, Nathalie, Langlade, Gérard, « Former des lecteur-spectateurs par la lecture subjective des œuvres », dans Dufays, Jean-Louis (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pourquoi faire?, Sens utilité, évaluation*, Presses Universitaires du Louvain : Louvain, 2007, pp. 55-67.

Lacelle, Nathalie, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, doctorat, 2009.

« Du roman au jeu : parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire. », *Mémoires du livre*, volume 5, numéro 2, 2014, pp. 27-29 [Récupéré sur le site : <https://doi.org/10.7202/1024777ar>]

Langlade, Gérard, *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, CRDP : Midi-Pyrénées, 2002.

« Quelle théorie de la lecture littéraire ? », dans Dumortier Jean-Louis, Lebrun, Monique (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2006, pp. 17-20

« L'activité "fictionnalisante" du lecteur », dans Louichon, Brigitte et Laville, Béatrice (dir.), *Les Enseignements de la fiction*, Modernités, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2006, pp. 163-177.

« Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, n°20, 2008, p. 45-65.

« Événement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul Ricœur, 2013. [Récupéré sur le site : <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>]

« Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale », dans Ahr, Sylviane, Denizot, Nathalie (dir), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2013, pp. 17-31.

Langlade, Gérard, Fourtanier, Marie-José, « La question du sujet-lecteur en didactique de la lecture littéraire », in Falardeau, Erick, Simard, Claude, Fisher, Carole, Sorin, Noëlle (dir), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval : Presses Universitaires de Laval, 2007, pp.101-123.

Larrivé, Véronique, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*, Université Michel de Montaigne- Bordeaux III, doctorat, 2014.

« Actualiser les récits mythologiques par le journal de personnage : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6e », dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>]

« Le journal de personnage ou l'art de se mettre 'dans la peau' d'un autre », *Le Français aujourd'hui*, 201, 2018, pp. 67-76.

Le Baut, Jean-Michel « A travers les yeux de l'Étranger : réécrire un roman via un réseau social », *Le Français aujourd'hui* n°200, 2018, pp. 19-30.

Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec : Presses Universitaires du Québec, 2012.

Le Goff, François, Larrivé, Véronique, *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2018.

Le Goff, François, « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant » dans Mazauric, Catherine, Fourtanier, Marie-José, Langlade, Gérard, (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2011, pp. 219-229.

« La description des discours dans une séance de lecture analytique : une clé de compréhension de ce qui se joue dans la classe ? », colloque international de Toulouse « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ? », tenu du 28 au 30 mars 2019.

Leleux, Claudine, *Pour une didactique de la morale et de la citoyenneté : développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

Lemarchand- Thieurmél, Stéphanie, *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, doctorat, 2014.

« De la posture de non-lecteur au plaisir de parler des œuvres », dans Massol, Jean-François, (dir.) *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble : UGA Editions, 2017, pp. 269-285.

Leone, Maria, « Rousseau : Jean-Jacques inventeur du tweet ? », *Recherches & Travaux*, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir.), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>].

Louichon, Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

« Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma* 43, 2015 [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/trema/3285>]

Louichon, Brigitte, Rouxel, Annie (dir), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Massol, Jean-François, « Facilités de l'actualisation, difficultés de la contextualisation dans un échange en classe de 1^{re} L », *Recherches & Travaux* 91, dans Massol, Jean-François, Plissonneau, Gersende, Bloch, Béatrice (dir), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée*, 2017. [Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>]

(dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble : UGA Editions, 2017.

Mazauric, Catherine, Fourtanier, Marie-José, Langlade, Gérard, (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2011.

Mongenot, Christine, De Peretti, Isabelle, « Pour l'enseignement du théâtre », *Le français aujourd'hui*, vol. 180, no. 1, 2013, pp. 3-8.

Perret, Laëticia, « Le jeu vidéo et le serious-game sont-ils légitimes dans l'enseignement de la littérature en France ? Une perspective historique », *Revue de de recherches en littératie médiatique multi-modales*, 2018.

Poslaniec, Christian, *Donner le goût de lire*, Paris : Sorbier, 2004.

Rannou, Nathalie, (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Recherches et travaux*, Grenoble : ELLUG, 2013.

« Avant-propos » dans *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Recherches et travaux*, Grenoble : ELLUG, 2013, pp.3-7.

Reuter, Yves, « Postface. Le personnage en didactique (s)...plus de trente ans après », *Le Français aujourd'hui*, 201, 2018, pp.153-156.

Rouvière, Nicolas (dir.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin : Peter Lang, 2018.

Rouxel, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1996.

« Ma vérité dans cet éclat de texte... Lectures fondatrices : révélation, a/encrage 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.

« Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans Massol, Jean-François (dir) *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble : UGA Editions, 2017.

Rouxel, Annie, Langlade, Gérard (dir), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004.

Sauvaire, Marion, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, doctorat, 2013.

« Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », Correspondance, CCDMD, 2015, [Récupéré sur le site : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signes-de-linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/>].

Shawky-Milcent, Bénédicte, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, doctorat, 2014.

La lecture ça sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs..., Paris : Presse Universitaires de France, 2016.

« « Ça a bien marché ! » De la créativité lectorale de l'enseignant à sa créativité didactique », colloque international de Toulouse « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ? du 28 au 30 mars 2019.

Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier : CRDP, 2008.

Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine et Lafontaine, Annette, *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles : De Boeck, 2003.

Vinaver, Michel « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », dans *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Actes du colloque national des 26 et 27 mai 2005, Versailles : CRDP, 2005, pp. 139-151.

11. Textes et références institutionnels.

Office québécois de la langue française, article « Génération Z », 2016, [Récupéré sur le site : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8874732].

Gouvernement du Québec, « Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves des programmes de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires », Synthèse de deux recherches financées par le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (MELS – FQRSC), 2007 [Récupéré sur le site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf].

Laudet, Patrick, « Explication de texte littéraire, un exercice à revivifier », 2011, [Récupéré sur le site : https://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf].

MEN, *Bulletin officiel spécial*, n°6, 26 août 2008.

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, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010.

Programme d'enseignement du cycle 3, BO spécial n°11, 2015.

Note d'information, PISA- 2018, N° 19.49, 2019. [Récupéré sur le site : <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-stabilite-des-resultats-en-comprehension-de-l-ecrit-10976>]

Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, [Récupéré sur le site : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf].

Veck, Bernard (dir.), *Observatoire des listes d'oral session 1996*, Paris : INRP, 1998.

Vibert, Anne, « Faire place au sujet lecteur : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », MEN, 2011, [Récupéré sur le site : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf]

12. Ouvrages et articles de vulgarisation didactique.

Augé, Claire, « Mise en scène de la lecture d'une tragédie », Site Lettres-LCA Académie de Lyon, 1^{er} juin 2015 [Récupéré sur le site : <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article242>]

(propos recueilli par Jean-Michel Le Baut), « Racine interactif ? Enseigner la littérature par le numérique... », *Le Café pédagogique*, 2015, [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/29062015Article635711580119736964.aspx>]

« Entrer dans l'écriture numérique par l'écriture numérique : 'Projet Balzac' », fiche 8, CNDP : Brochure Lettres 2016, 2016.

« Travailler l'écriture à travers les réseaux sociaux, Jean-Claude Balandreau, poilu de Décines. Des Archives historiques à l'écriture de haïkus », Site Lettres-LCA, Académie de Lyon, 2016 [Récupéré sur le site: <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article267>]

« Entrer dans la lecture d'une œuvre patrimoniale via l'écriture, Projet Balzac », Site Lettres- LCA, Académie de Lyon, 2016 [Récupéré sur le site <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article268>]

« Lire collaborativement pour mieux s'approprier l'œuvre, *Traité sur la tolérance* de Voltaire, Site Lettres – LCA, Académie de Lyon, 2018, [Récupéré sur le site: <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article303>]

Bellier, Eddie, (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « Ecrire de l'intérieur des œuvres au lycée », *Le Café pédagogique*, 2016 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/LEX-PRESSO/Pages/2016/04/11042016Article635959566492716899.aspx>].

« Des élèves engagés dans l'écriture interventionniste », Académie de Nantes. [Récupéré sur le site : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/enseignement/interdisciplinarite/pratiquer-l-ecriture-interventionniste-930141.kjsp?RH=LETT>].

Brunel, Magali, Mayer, Laure, Schol, Virginie, Hébert, Sébastien, Crusca, Claude, Estrade, Samuel, « La fanfiction à l'école », <https://fanfictionalecole.wordpress.com/a-propos/>

Cahen, Françoise, « Réseaux sociaux, réseaux d'apprentissage - Voyage au bout de la Première L », fiche 3, CNDP : Brochure Lettres 2016, 2016.

« Appareillage éditorial de classiques, écritures interventionnistes, marginalia : numérique et lecture créative au lycée », communication proposée au colloque international « L'enseignement de la littérature avec le numérique » tenu à Grenoble les 7 et 8 mars 2017.

(propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « Il faut sauver l'écrit d'appropriation », *Le café pédagogique*, 2018. [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/LEX-PRESSO/Pages/2018/10/15102018Article636751850187131836.aspx>]

« Littérature : s'approprier les classiques, un défi pour les lycéens », *The Conversation*, 30 juin 2019 [Récupéré sur le site : <https://theconversation.com/litterature-sapproprier-les-classiques-un-defi-pour-les-lyceens-118308>]

Carabédia, Anaïs, Rolland, Elodie, *Ecrire pour lire. Un blog de journaux intimes comme étude ludique de Britannicus de Racine*, Mémoire, 2017.

Duret, Caroline (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « Dans la peau (numérique) d'un personnage », *Le Café pédagogique* 2013 [Récupéré sur le site : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2013/143_peaunumeriquedunpersonnage.aspx]

Fauquembergue, Patricia, « Le Facebook de Madame Bovary », EDUSCOL, 2014.

Lacère, Maud (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut) « Si on jouait le procès d'un personnage ? », *Le Café pédagogique*, 2019 [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/02/18022019Article636860701754836611.aspx>].

Luy, Raphaël (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « Quand une œuvre devient un Fakebook », *Le Café pédagogique*, 2017, [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/10/16102017Article636437363176989777.aspx>].

Mariottat, Amélie, (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « L'interdisciplinarité au collège avec Amélie Mariottat », *Le Café pédagogique*, 2015, [Récupéré sur le site : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/18052015Article635675266880681004.aspx>]

Palud, Aurélie, Fiche n°2443, EDUSCOL, 2014

Rolland, Elodie, (propos recueillis par Jean-Michel Le Baut), « Britannicus au lycée : Des journaux intimes en ligne », *Le Café Pédagogique*, 2017, [En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/06/26062017Article636340558327600819.aspx>, page consultée le 7 août 2019]

Sestier, Denis, Hochet, Yvan, *Réseau ludus*, <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/>.

Soulié, Marie, Canopé, « Un EPI sur le thème d'Harry Potter », [Récupéré sur le site : <https://www.reseau-canope.fr/notice/un-epi-sur-le-theme-de-harry-potter.html>]

TABLE DES MATIERES DETAILLEE

| | |
|--|----|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| INTRODUCTION | 4 |
| I. Les lycéens, la lecture et les œuvres patrimoniales..... | 6 |
| 1. « Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ? » | 6 |
| 1.1. La sociabilité de la lecture | 6 |
| 1.2. Le plaisir de lire et l'identification | 6 |
| 1.3. Rentabilité scolaire..... | 7 |
| 2. Pourquoi ne lisent-ils pas (spontanément) les œuvres patrimoniales ? | 7 |
| 2.1. Génération Z..... | 7 |
| 2.2. Des œuvres patrimoniales | 9 |
| 2.3. Des œuvres trop difficiles pour des lecteurs faibles | 10 |
| 2.4. Une lecture scolaire | 11 |
| 2.5. Une indisponibilité au dépaysement..... | 13 |
| Bilan..... | 14 |
| II. Penser une « ludologie générale »..... | 14 |
| 1. La définition de Johan Huizinga | 15 |
| 2. La classification de Roger Caillois | 16 |
| 3. La distinction entre <i>game</i> et <i>playing</i> de Donald Winnicott..... | 17 |
| 4. L'émergence des <i>game studies</i> : la piste de la narratologie..... | 18 |
| 5. La fiction : nouveau pôle ludique ?..... | 19 |
| 6. Focus sur un jeu en particulier : le jeu de rôle..... | 20 |
| 6.1. Une « aventure collective »..... | 22 |
| 6.2. L'identification..... | 23 |
| 6.3. Une co-crédation fictionnelle | 24 |
| 6.4. Un jeu oral ou écrit..... | 25 |
| 6.4.1. Pratique orale | 25 |
| 6.4.2. Pratique écrite | 26 |
| 6.5. Jeux de rôle, <i>fanfictions</i> et littérature | 26 |
| 6.5.1. Les origines littéraires..... | 27 |
| 6.5.2. Une création fictionnelle ludique | 27 |
| Bilan..... | 28 |
| III. Axes de recherche et annonce du plan..... | 29 |
| PARTIE I : CADRE THEORIQUE | 31 |
| Introduction | 31 |
| CHAPITRE I : La fiction : immersion fictionnelle et identification comme pistes didactiques ?..... | 31 |

| | | |
|--------|---|----|
| I. | Penser la fiction : un objet complexe à définir | 32 |
| 1. | L'approche internaliste..... | 33 |
| 1.1. | La piste ontologique..... | 33 |
| 1.1.1. | Les objets..... | 33 |
| 1.1.2. | Les mondes possibles..... | 34 |
| 1.2. | La piste formelle..... | 35 |
| 2. | L'approche externaliste | 36 |
| 2.1. | La piste pragmatique..... | 36 |
| 2.2. | La piste cognitive : la fiction comme <i>faire semblant</i> | 37 |
| 3. | La piste sociologique | 38 |
| | Bilan..... | 40 |
| II. | L'immersion fictionnelle | 40 |
| 1. | La piste des « univers saillants »..... | 40 |
| 2. | La fiction comme « culture de simulation » | 42 |
| 3. | Définition de l'immersion fictionnelle | 43 |
| 4. | Les vecteurs d'immersion fictionnelle | 44 |
| | Bilan..... | 45 |
| III. | La relation entre le personnage et le lecteur | 45 |
| 1. | Le personnage : tentative de définition..... | 46 |
| 1.1. | L'approche fictionnelle..... | 46 |
| 1.2. | L'approche psychanalytique..... | 47 |
| 1.2.1. | Le modèle de réception de Vincent Jouve | 47 |
| 1.2.2. | L'illusion référentielle | 48 |
| 1.2.3. | L'incomplétude du personnage | 49 |
| 2. | L'identification psychologique..... | 50 |
| 2.1. | « Identification de » et identité du personnage..... | 50 |
| 2.2. | L'identification et l'empathie fictionnelle | 51 |
| 2.3. | Le cas particulier de l'identification refusée | 52 |
| 3. | L'identification extrême : la substitution d'identité | 52 |
| 4. | Le personnage au cœur du plaisir du lecteur | 53 |
| | Bilan..... | 54 |
| IV. | Le cas particulier du théâtre : fiction, immersion fictionnelle et personnage | 55 |
| 1. | L'immersion fictionnelle face à la représentation théâtrale | 56 |
| 2. | Le texte théâtral ou « poème dramatique »..... | 57 |
| 2.1. | L'incomplétude du texte théâtral..... | 57 |
| 2.2. | Une lecture à deux régimes : lecture fictionnelle et lecture scénique..... | 58 |
| 2.3. | L'immersion fictionnelle face au texte théâtral | 59 |
| 3. | Le personnage théâtral..... | 60 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.1. | Le personnage au cœur des débats autour du genre théâtral : une définition problématique | 60 |
| 3.2. | L'identification au personnage théâtral | 61 |
| 3.3. | L'immersion fictionnelle théâtrale questionnée à travers la substitution d'identité | 61 |
| 3.4. | La lecture théâtrale : personnage scénique et personnage fictionnel | 62 |
| | Bilan | 63 |
| V. | La fiction à l'ère des profils sur les réseaux sociaux (Facebook) | 64 |
| 1. | L'écriture sur Facebook | 64 |
| 1.1. | Le portrait sur Facebook : un genre biographique non fictif | 64 |
| 1.2. | La « conversation écrite » : une poétique particulière | 66 |
| 2. | L'émergence de la fiction à travers des profils fictifs | 67 |
| 2.1. | La fiction comme feintise ludique partagée sur Facebook | 67 |
| 2.1.1. | L'engouement pour les profils fictifs | 68 |
| 2.1.2. | L'abolition des frontières du monde fictionnel ? | 69 |
| 2.2. | Les feintises ludiques non partagées sur Facebook | 71 |
| | Bilan | 72 |
| | Conclusion | 73 |
| | CHAPITRE II : La didactique de la lecture d'œuvres intégrales au lycée | 74 |
| I. | Motiver la lecture d'œuvres intégrales pour renouer avec le plaisir de lire | 78 |
| | Introduction : La motivation, détour par la pédagogie | 78 |
| 1. | L'entrée par le jeu | 80 |
| 1.1. | Des animations ludiques | 80 |
| 1.2. | « Fiction d'écriture » | 81 |
| 2. | L'entrée par l'écriture | 82 |
| 2.1. | « L'écriture sur » | 82 |
| 2.2. | « L'écriture dans » | 83 |
| 2.3. | « L'écriture à côté » | 83 |
| 2.3.1. | Le journal de personnage | 83 |
| 2.3.2. | La <i>fanfiction</i> | 84 |
| 2.4. | L'entrée par la création transmédiatique | 84 |
| 3. | Faire place à une sociabilité de la lecture | 87 |
| 3.1. | Les communautés lectorales en classe | 87 |
| 3.1.1. | Les échanges intersubjectifs autour de textes | 87 |
| 3.1.2. | Le texte comme « intercesseur et médiateur » | 89 |
| 3.1.3. | Des échanges plaisants | 89 |
| 3.2. | La spécificité de l'écriture collaborative | 90 |
| 3.2.1. | Un « auteur collectif » | 90 |
| 3.2.2. | Un espace de sociabilité | 91 |
| 3.2.3. | Un facteur de motivation | 92 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4. | Faire place à la diversité des lecteurs | 93 |
| 4.1. | Les différentes postures de lecture | 93 |
| 4.2. | La non-lecture | 94 |
| | Bilan | 96 |
| II. | Développer une appropriation | 98 |
| 1. | Favoriser une appropriation personnelle | 98 |
| 1.1. | Les gestes appropriatifs | 99 |
| 1.2. | La diversité des appropriations | 100 |
| 2. | Penser une appropriation entre pairs | 103 |
| 3. | Enseigner la relation esthétique à l'œuvre | 104 |
| 3.1. | Appréciation personnelle de l'œuvre | 104 |
| 3.2. | L'élaboration collective d'une relation esthétique | 105 |
| 3.3. | L'immersion axiologique | 107 |
| | Bilan | 108 |
| III. | Former le lecteur | 109 |
| 1. | Développer des compétences | 110 |
| 1.1. | Les compétences lectorales | 110 |
| 1.2. | L'apport des compétences empathiques | 110 |
| 1.3. | La compétence de confrontation intersubjective | 112 |
| 1.4. | Les compétences scripturales | 116 |
| 2. | Articuler contextualisation et actualisation | 116 |
| 2.1. | Quand la contextualisation est première | 117 |
| 2.2. | Quand la contextualisation est différée | 119 |
| 3. | Penser le rôle de l'enseignant | 121 |
| 3.1. | Les gestes professionnels de l'enseignant | 121 |
| 3.2. | Les postures enseignantes | 123 |
| 3.3. | Les interactions de l'enseignant | 124 |
| 3.4. | La créativité enseignante | 124 |
| | Bilan | 125 |
| IV. | Particularité de la didactique du théâtre | 127 |
| 1. | L'enseignement du théâtre : un débat complexe entre texte et scène | 127 |
| 2. | Une lecture tendue vers la scène | 128 |
| 3. | Le jeu : une piste pour dépasser la dichotomie théâtrale ? | 131 |
| | Bilan | 132 |
| | Conclusion | 133 |
| | CHAPITRE III : Le jeu de rôle : les articulations entre ludologie, littérature et didactique | 135 |
| I. | Le jeu de rôle : approche littéraire | 136 |
| 1. | Un lieu d'appropriation littéraire | 136 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 1.1. | Univers fictionnel | 136 |
| 1.2. | La jouabilité de l'œuvre..... | 137 |
| 1.2.1. | Un jeu de rôle cantonné à l'univers de la <i>fantasy</i> ?..... | 137 |
| 1.2.2. | Aux origines de la jouabilité | 138 |
| 1.3. | Une appropriation ludique | 139 |
| 1.4. | La décantation de l'œuvre : la création de nouveaux mythes ? | 140 |
| 2. | Un lieu de (re)création littéraire collaborative | 141 |
| 2.1. | Les joueurs : un auteur collectif ? | 141 |
| 3. | La proximité avec la littérature numérique sur les réseaux sociaux | 143 |
| | Bilan..... | 143 |
| II. | Le jeu de rôle dans la salle de classe..... | 144 |
| 1. | Un intérêt motivationnel | 145 |
| 2. | Un jeu qui favorise les apprentissages | 146 |
| 3. | Un intérêt social | 146 |
| 4. | Une pratique limitée..... | 147 |
| | Conclusion | 148 |
| | CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE | 149 |
| | PARTIE II : CADRE EXPERIMENTAL..... | 152 |
| | CHAPITRE I : Des expérimentations enseignantes innovantes | 152 |
| I. | Le jeu de rôle en classe | 152 |
| 1. | Le <i>serious game</i> | 152 |
| 1.1. | Le jeu de rôle pour transmettre un savoir | 152 |
| 1.2. | Le jeu de rôle pour entraîner et développer des compétences | 153 |
| 1.3. | Le jeu de rôle pour réunir et « décloisonner » les enseignements | 155 |
| 2. | Jouer avec l'œuvre : l'écriture interventionniste | 156 |
| | Bilan..... | 158 |
| II. | Du jeu de rôle textuel en cours de français avec l'usage de Facebook..... | 158 |
| 1. | La réécriture transmédiatique pour motiver la lecture et l'appropriation..... | 160 |
| 2. | La question de l'actualisation | 161 |
| 3. | L'émergence d'un plaisir ludique | 161 |
| 4. | La réécriture transmédiatique pour développer des compétences | 162 |
| | Bilan..... | 162 |
| | Conclusion | 163 |
| | CHAPITRE II : Immersion fictionnelle et tragédie racinienne : la lecture impossible ? | 164 |
| | Introduction | 164 |
| I. | Racine : un auteur « élitiste » depuis toujours | 164 |
| 1. | Un auteur peu populaire | 165 |
| 2. | Un auteur questionné par la recherche littéraire..... | 166 |

| | | |
|--|---|-----|
| 3. | Un auteur scolaire | 166 |
| | Bilan..... | 168 |
| II. | Une œuvre étrangère | 168 |
| 1. | La langue poétique | 169 |
| 2. | Un manque de culture..... | 170 |
| 3. | Un monde qui paraît aujourd’hui artificiel | 171 |
| 4. | Une œuvre tragique | 172 |
| 5. | Une lecture dramaturgique | 173 |
| | Bilan..... | 174 |
| III. | Une réception didactique variée liée à la réception critique..... | 174 |
| 1. | Racine : un auteur de tragédies devenu canonique | 175 |
| 2. | Une œuvre à lire à travers un auteur aux mille visages | 177 |
| 3. | L’œuvre racinienne en elle-même..... | 179 |
| 3.1. | L’approche structuraliste | 179 |
| 3.2. | L’approche poétique | 179 |
| 3.3. | L’approche thématique | 180 |
| | Bilan..... | 181 |
| IV. | Et pourtant « Il a su me toucher » : rapprocher l’œuvre de Racine ?..... | 181 |
| 1. | Des personnages froids et pourtant si humains | 182 |
| 2. | Un univers fermé et pourtant si indéfini | 186 |
| 3. | Un temps précis et pourtant si flou | 187 |
| | Bilan..... | 189 |
| | Conclusion : une œuvre à conquérir..... | 189 |
| CHAPITRE III : Associer jeu de rôle et lecture d'une œuvre intégrale | | 190 |
| I. | La lecture identifiée | 192 |
| 1. | L’association lecteur – personnage | 193 |
| 1.1. | Un cheminement de lecture particulier | 193 |
| 1.2. | L’écriture individuelle d’un journal de personnage | 195 |
| 2. | Les « cercles de personnage » | 197 |
| 2.1. | Premiers échanges au sein du « cercle de personnage » : l’étape 2..... | 197 |
| 2.2. | L’écriture collaborative d’un journal de personnage : l’étape 3 | 198 |
| 2.3. | Les échanges entre les différents « cercles de personnage » : la séance collective (étape 4)..... | 200 |
| 2.4. | L’écriture de profils de personnage : la séance 5..... | 201 |
| 2.5. | La finalisation du journal de personnage (étape 7)..... | 203 |
| | Bilan..... | 203 |
| II. | Etude de l’œuvre : approche analytique et « lecture scénique » | 205 |
| 1. | L’approche analytique | 205 |
| 2. | La « lecture scénique » | 208 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 3. | La relation esthétique..... | 209 |
| | Conclusion | 210 |
| | CHAPITRE IV : Données et contextes d'expérimentation..... | 211 |
| I. | Les contextes d'expérimentation..... | 212 |
| 1. | Les établissements..... | 213 |
| 1.1. | Le lycée Charlie Chaplin (Décines)..... | 213 |
| 1.2. | Le lycée Louis Bascan (Rambouillet)..... | 214 |
| 2. | Les profils de classe | 216 |
| 2.1. | La classe 1..... | 216 |
| 2.2. | La classe 2..... | 217 |
| 2.3. | La classe 3..... | 218 |
| 2.4. | La classe 4..... | 219 |
| 3. | Les enseignants..... | 220 |
| 3.1. | L'enseignant A | 220 |
| 3.2. | L'enseignant B | 222 |
| | Bilan..... | 222 |
| II. | Données et méthodologie d'analyse | 222 |
| 1. | Les enregistrements | 224 |
| 1.1. | Analyse sémiolinguistique..... | 224 |
| 1.2. | Analyse ludologique | 225 |
| 1.3. | Modalités des échanges : travail coopératif ou collaboratif | 226 |
| 1.4. | Analyse du <i>verbatim</i> enseignant | 226 |
| 1.5. | Les séances de cours (étape 6)..... | 228 |
| 1.5.1. | Cahier de texte et traces du tableau..... | 228 |
| 1.5.2. | L'approche analytique des élèves..... | 228 |
| 1.5.3. | Les témoignages | 228 |
| 2. | Les écrits des élèves | 228 |
| 2.1. | Les journaux de personnage | 229 |
| 2.1.1. | L'appropriation | 229 |
| 2.1.1.1. | L'appropriation à l'œuvre | 229 |
| 2.1.1.2. | La diversité des appropriations..... | 230 |
| 2.1.1.3. | L'influence entre les écrits individuels et les écrits collaboratifs..... | 231 |
| 2.2. | L'écriture collaborative numérique..... | 232 |
| 2.2.1. | L'auteur collectif sur Framapad | 232 |
| 2.2.2. | L'écriture numérique sur les réseaux | 232 |
| 2.2.2.1. | La composition d'un profil | 232 |
| 2.2.2.2. | L'appropriation de la « conversation écrite » du réseau social | 233 |
| 2.2.2.3. | Le partage d'hyperliens..... | 233 |

| | | |
|--|---|-----|
| 2.2.2.4. | Le <i>storytelling</i> | 234 |
| 2.3. | La relation esthétique | 234 |
| 2.3.1. | Le jugement esthétique | 235 |
| 2.3.2. | Le jugement éthique | 236 |
| 2.4. | La « lecture scénique » | 237 |
| | Bilan..... | 237 |
| CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE | | 239 |
| PARTIE III : ANALYSES..... | | 241 |
| Introduction | | 241 |
| CHAPITRE I : L'engagement des élèves | | 242 |
| Introduction..... | | 242 |
| I. | Engager par le jeu : instaurer un plaisir de lire | 243 |
| 1. | Le plaisir de l'identification..... | 243 |
| 1.1. | Les journaux de personnage et l'identification ludique | 244 |
| 1.2. | Substitution d'identité à deux vitesses selon les profils de classe | 251 |
| 1.2.1. | Au sein des « cercles de personnage » (étape 2)..... | 251 |
| 1.2.2. | Lors de la séance collective (étape 4) | 255 |
| 1.3. | Un jeu de rôle oral entre pairs | 256 |
| 1.3.1. | Un jeu de rôle qui séduit les non-lecteurs et les plus faibles..... | 257 |
| 1.3.2. | Un jeu de rôle dans lequel les élèves déjà engagés dans l'identification peuvent s'investir ... | 258 |
| 2. | Le jeu comme hameçon de la lecture..... | 260 |
| 2.1. | La place du texte dans le jeu de rôle | 261 |
| 2.1.1. | Le besoin du texte..... | 261 |
| 2.1.2. | L'émergence d'une curiosité pour le texte | 262 |
| 2.2. | La marginalisation de la non-lecture..... | 264 |
| 2.2.1. | La non-lecture : une posture assumée dans les « cercles de personnage » | 265 |
| 2.2.2. | La non-lecture moquée..... | 266 |
| 3. | L'influence du dispositif : motiver la lecture en faisant moins lire | 268 |
| 3.1. | Désir de lecture | 268 |
| 3.2. | Désir de fiction | 269 |
| 3.3. | Plaisir de la révélation | 269 |
| | Bilan..... | 272 |
| II. | Engager par les pairs | 273 |
| 1. | Le plaisir des « communautés complices et joueuses » | 274 |
| 1.2. | Au sein des « cercles de personnage »..... | 274 |
| 1.2.1. | L'oral spontané : une impression de gratuité | 274 |
| 1.2.2. | Les rires | 276 |
| 1.3. | A l'échelle de la classe | 280 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 2. | Une parole libre autour du livre | 281 |
| 2.1. | Une parole libre..... | 282 |
| 2.2. | La place de la parole enseignante | 283 |
| 2.3. | L'autonomie des élèves..... | 286 |
| 2.4. | Le livre comme « intercesseur » et « médiateur »..... | 289 |
| 2.4.1. | Dans les classes 2 et 4 au sein d'un jeu de rôle | 289 |
| 2.4.2. | Dans la classe 3 | 292 |
| 3. | L'engagement dans l'activité collective à la loupe | 293 |
| 3.1. | Une « identité collective » : une apparente inégalité | 294 |
| 3.2. | Une différenciation équitable | 296 |
| | Bilan..... | 299 |
| III. | Engager par l'écriture transmédiatique | 300 |
| 1. | La séduction transmédiatique | 301 |
| 1.1. | L'engagement dans l'activité..... | 301 |
| 1.2. | L'investissement spontané du réseau social | 303 |
| 1.3. | L'aide pour développer une lecture empathique..... | 306 |
| 1.4. | La simplification linguistique | 308 |
| 1.5. | La simplification de l'esthétique classique | 310 |
| 2. | La séduction actualisante | 313 |
| 2.1. | La simplification de la fable | 313 |
| 2.2. | Mettre du sien dans l'œuvre par l'actualisation | 316 |
| 2.3. | Engager dans une lecture empathique | 317 |
| 3. | Un engagement dans la fiction ou dans la tragédie de Racine ? | 319 |
| 3.1. | « L'actualisation transmédiatique contextualisante » de la classe 1 | 319 |
| 3.2. | L'écriture actualisante de la classe 4..... | 321 |
| 3.2.1. | Eriphile | 321 |
| 3.2.2. | Agamemnon..... | 324 |
| | Bilan..... | 326 |
| | Conclusion | 327 |
| | CHAPITRE II : L'appropriation en mouvement de la tragédie | 328 |
| | Introduction | 328 |
| I. | Des lecteurs complémentaires | 329 |
| 1. | L'« expérience du récit » : la richesse du non-lecteur | 329 |
| 1.1. | La non-lecture dans les « cercles de personnage »..... | 330 |
| 1.1.1. | Le non-lecteur moteur : Elise | 330 |
| 1.1.2. | Le non-lecteur actif et le non-lecteur passif : Hakan versus Mélissa et Roxanne | 331 |
| 1.1.3. | Le non-lecteur « thug » : Mehdi | 333 |
| 1.2. | L'enrichissement de la lecture parcellaire : la non-lecture lors de la séance collective | 335 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 2. | Lecture coopérative et lecture collaborative | 339 |
| 2.1. | La motivation des échanges : les problèmes rencontrés | 340 |
| 2.2. | Les opérations intersubjectives..... | 341 |
| 2.2.1. | Une démarche coopérative face aux problèmes de compréhension | 341 |
| 2.2.2. | Une démarche collaborative face aux problèmes interprétatifs | 343 |
| | Bilan..... | 346 |
| II. | L'appropriation collective de la tragédie | 346 |
| 1. | Racine approprié | 347 |
| 1.1. | La reformulation de l'œuvre : l'appropriation de la fiction | 350 |
| 1.2. | Les mots de Racine : l'appropriation stylistique | 352 |
| 1.3. | Diversité des appropriations | 358 |
| 2. | Des appropriations évolutives : l'« épaissement » des appropriations..... | 364 |
| 2.1. | Evolution des appropriations initiées..... | 365 |
| 2.2. | Evolution de l'appropriation délirante | 369 |
| 2.3. | Approfondissement des appropriations éclairés | 370 |
| | Conclusion | 373 |
| III. | L'appropriation personnelle : la dialectique du singulier et du pluriel | 374 |
| 1. | Un collectif enrichi des singuliers | 376 |
| 1.1. | Les échanges entre pairs au sein du « cercle de personnage » | 376 |
| 1.2. | L'appropriation des échanges entre pairs par chacun | 377 |
| 1.3. | L'écriture collaborative d'un journal de personnage | 378 |
| 1.4. | L'écriture collaborative d'un profil..... | 380 |
| 2. | Un singulier enrichi du collectif | 382 |
| 2.1. | Evolution des écrits individuels | 382 |
| 2.1.1. | Le premier écrit individuel (étape 1) | 382 |
| 2.1.2. | Le deuxième écrit individuel (étape 3)..... | 383 |
| 2.1.3. | Le troisième écrit individuel (étape 7) | 384 |
| 2.2. | L'influence des pairs..... | 386 |
| 2.2.1. | L'influence des échanges entre pairs (étape 2) | 386 |
| 2.2.2. | L'influence de l'écriture collaborative (étapes 3 et 5) | 388 |
| 2.3. | L'influence de l'appropriation collective | 389 |
| 2.4. | L'influence enseignante | 390 |
| | Bilan..... | 392 |
| IV. | La naissance d'une relation esthétique personnelle | 393 |
| 1. | La construction d'une relation esthétique | 393 |
| 1.1. | L'émergence d'une relation esthétique | 396 |
| 1.1.1. | Ylan | 396 |
| 1.1.2. | Lauryn | 398 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 1.1.3. | Morgan..... | 398 |
| 1.1.4. | Kenny | 399 |
| 1.1.5. | Perle et Elise..... | 400 |
| 1.1.6. | Relation esthétique et diversité des jugements | 400 |
| 1.2. | L'influence des échanges intersubjectifs (étape 6) | 401 |
| 1.2.1. | Etude du débat interprétatif (étape 6) | 402 |
| 1.2.2. | Etude comparative des écrits dans l'après-coup de la lecture (étape 10)..... | 403 |
| 1.3. | L'évolution du jugement : de celui du profane à celui de l'expert (étape 6) | 404 |
| 1.3.1. | Etude de la parole enseignante | 404 |
| 1.3.2. | Etude comparative des écrits dans l'après-coup de la lecture (étape 10)..... | 406 |
| 1.3.3. | Jugement profane et jugement expert..... | 407 |
| 2. | Jugements éthiques et sujet-pensants | 408 |
| 2.1. | L'influence de l'identification ludique..... | 409 |
| 2.2. | Le « sentiment libérateur d'appartenance à une communauté » | 411 |
| 3. | L'influence du dispositif sur l'appréciation des personnages..... | 413 |
| 3.1. | Attribution des personnages et appréciation des personnages | 414 |
| 3.2. | Les personnages préférés..... | 416 |
| 3.3. | La justification des préférences..... | 417 |
| | Bilan..... | 419 |
| | Conclusion | 419 |
| | CHAPITRE III : Au-delà de la lecture et de l'immersion fictionnelle : approche analytique et « lecture scénique »..... | 421 |
| | Introduction..... | 421 |
| I. | L'approche analytique..... | 421 |
| 1. | Le choix des vers..... | 423 |
| 1.1. | Une concentration surprenante des vers..... | 423 |
| 1.2. | L'influence de la lecture empathique..... | 424 |
| 1.2.1. | Justification du choix : entre texte-action et texte-objet | 424 |
| 1.2.2. | L'influence de la séance précédente..... | 427 |
| 2. | L'analyse textuelle | 430 |
| 2.1. | Une analyse fortement influencée par la lecture empathique | 430 |
| 2.2. | Une analyse influencée par les personnages | 432 |
| 3. | La dévolution des rôles..... | 435 |
| | Bilan..... | 437 |
| II. | La « lecture scénique » | 438 |
| 1. | Les choix des comédiens | 439 |
| 1.1. | L'influence de la culture personnelle des élèves..... | 440 |
| 1.2. | L'influence de l'attribution du personnage | 441 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 2. | La justification des choix de distribution | 443 |
| 2.1. | Le piège de la « lecture fictionnelle »..... | 444 |
| 2.2. | Les prémisses d'une « lecture scénique » | 445 |
| 2.2.1. | Première passerelle vers la « lecture scénique » : le biais d'un personnage fictif déjà interprété 445 | |
| 2.2.2. | Deuxième passerelle : l'évocation d'un « imaginaire de la scène »..... | 447 |
| 2.3. | La démarche « professionnelle » | 447 |
| | Bilan..... | 448 |
| | Conclusion | 449 |
| | CONCLUSION | 451 |
| I. | L'apport de la ludologie pour la didactique de la littérature | 451 |
| 1. | Jeu de rôle et lecture d'une œuvre littéraire | 451 |
| 1.1. | Le plaisir du jeu au service de la lecture..... | 451 |
| 1.2. | Vers l'efficacité d'un dispositif pédagogique | 453 |
| 1.3. | Limites et perspectives..... | 456 |
| 2. | Jeu de rôle et appropriation d'une œuvre littéraire..... | 458 |
| 2.1. | Le jeu pour développer une appropriation de l'œuvre..... | 458 |
| 2.2. | Limites et perspectives..... | 460 |
| II. | Jeu de rôle et étude d'une œuvre : approche analytique et approche théâtrale..... | 461 |
| 1. | Perspective pour l'approche analytique..... | 462 |
| 2. | Perspective pour l'approche théâtrale : renouer avec la dimension théâtrale du jeu de rôle | 463 |
| III. | Nouvelles perspectives : penser le rôle de l'enseignant..... | 464 |
| 1. | Une appropriation professionnelle du dispositif et la « satisfaction » des enseignants | 464 |
| 2. | Penser la formation des enseignants | 468 |
| 3. | Un dispositif transposable sur d'autres pièces de théâtre et par d'autres enseignants ? | 469 |
| IV. | Un apport de la didactique de la littérature à la ludologie ? | 472 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 474 |
| 1. | Œuvres littéraires..... | 474 |
| 2. | Œuvres littéraires numériques | 474 |
| 3. | Jeux | 474 |
| 4. | Ouvrages et articles sur l'œuvre racinienne. | 474 |
| 5. | Ouvrages et articles de critique littéraire, de la théorie de la lecture et de la théorie de la fiction. | 476 |
| 6. | Ouvrages et articles des champs dramaturgique, historique, philosophique et sociologique. | 479 |
| 7. | Ouvrages et articles du champ de la ludologie..... | 481 |
| 8. | Ouvrages et articles sur le numérique. | 484 |
| 9. | Ouvrages et articles des champs de l'éducation et du numérique éducatif..... | 484 |
| 10. | Ouvrages et articles de didactique. | 487 |
| 11. | Textes et références institutionnels. | 495 |

| | |
|--|-----|
| 12. Ouvrages et articles de vulgarisation didactique..... | 496 |
| TABLE DES MATIERES DETAILLEE | 498 |
| ANNEXES | 512 |
| I. TABLES DES MATIERES DES DONNEES ANALYSEES | 512 |
| 1. Figures | 512 |
| 2. Journaux de personnages individuels (étape 1) | 516 |
| 3. Extraits d'échanges au sein de « cercles de personnages » (étape 2)..... | 516 |
| 4. Ecrits individuels préparatifs à l'étape 3..... | 517 |
| 5. Journaux de personnage collaboratifs (étape 3) | 517 |
| 6. Extraits des séances collectives (étape 4)..... | 517 |
| 7. Extraits de profil Facebook ou Fakebook (étape 5) | 518 |
| 8. Lectures analytiques (étape 6) | 518 |
| 9. Journal de personnage individuel écrit dans l'après-coup de la lecture (étape 7)..... | 518 |
| 10. Ecrits après la lecture (étape 10)..... | 518 |
| 11. Compte-rendu enseignant | 519 |
| II. DONNEES COMPLEMENTAIRES – ANNEXES..... | 519 |
| 1. Retranscription du « cercle de personnage » Junie en classe 1 (étape 2)..... | 519 |
| 2. Retranscription du « cercle de personnage » Bérénice 2 en classe 3 (étape 2) | 527 |
| 3. Retranscription du « cercle de personnage » Agamemnon en classe 4 (étape 2) | 535 |
| 4. Retranscriptions des journaux de personnage collaboratifs écrits en classe 1 (étape 3)..... | 552 |
| a. « Cercle de personnage » Agrippine..... | 552 |
| b. « Cercle de personnage » Albine | 553 |
| c. « Cercle de personnage » Britannicus | 555 |
| d. « Cercle de personnage » Burrhus..... | 560 |
| e. « Cercle de personnage » Junie | 562 |
| f. « Cercle de personnage » Narcisse | 569 |
| g. « Cercle de personnage » Néron | 570 |
| 5. Retranscription de la séance collective en classe 2 (étape 4) | 572 |
| 6. Retranscription de la séance collective en classe 3 (étape 4) | 577 |
| 7. Profils Facebook réalisés en classe 1 (étape 5)..... | 585 |
| a. Néron..... | 585 |
| b. Junie..... | 591 |
| c. Britannicus..... | 596 |
| d. Agrippine | 599 |
| e. Narcisse | 607 |
| f. Burrhus | 610 |
| g. Albine..... | 615 |

| | |
|---|-----|
| 8. Profils Fakebook des personnages d' <i>Iphigénie</i> réalisés en classe 4 (disponibles en accès libre en ligne)..... | 617 |
| RESUME | 618 |
| ABSTRACT | 619 |

ANNEXES

En raison de la très grande quantité de données (soixante-quatre heures d'enregistrements retranscrites, quatre cent-sept productions d'élèves) dont nous disposons, nous ne pouvons les présenter toutes ici. Aussi, nous avons choisi de nourrir de nombreux exemples représentatifs notre propos : la table des matières des données analysées permet une première vision globale de nos documents de travail. Ensuite, nous avons choisi de présenter quelques exemples de données complémentaires dans leur intégralité afin de venir compléter notre étude.

I. TABLES DES MATIERES DES DONNEES ANALYSEES

1. Figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 Extrait des résultats de l'enquête de Christine Détrez à propos des 15 et 17 ans..... | 8 |
| Figure 2 Résultats des trois dernières études Junior Connect' auprès des 13-19 ans..... | 9 |
| Figure 3 Graphique sur le rapport à la lecture scolaire issu de l'étude de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez..... | 12 |
| Figure 4 Répartition des jeux selon Roger Caillois | 17 |
| Figure 5 Schéma typologique des trois grands types de fictions par Olivier Caïra. | 39 |
| Figure 6 Typologie des dispositifs fictionnels proposés par Jean-Marie Schaeffer..... | 45 |
| Figure 7 Capture d'écran d'un extrait du profil de Leon Vivien. | 69 |
| Figure 8 Synthèse des gestes appropriatifs par Bénédicte Shawky-Milcent..... | 100 |
| Figure 9 Fonctionnement des modes opératoires mobilisés par les lecteurs en situation d'interaction (comité de lecture)..... | 114 |
| Figure 10 Tableau récapitulatif du dispositif expérimental. | 192 |
| Figure 11 Etapes de la lecture identifiée..... | 193 |
| Figure 12 Les différents parcours de lecture pour <i>Britannicus</i> | 194 |
| Figure 13 Consignes données pour l'écriture du journal de personnage (étape 1)..... | 196 |
| Figure 14 Consignes données aux élèves à l'oral lors de l'étape 2. | 198 |
| Figure 15 Consignes données pour l'étape 3. | 199 |
| Figure 16 Consignes données à l'oral au début de la séance 4 (ici en classe 2). | 200 |
| Figure 17 fiche de préparation individuelle distribuée en classe 4..... | 203 |
| Figure 18 Organisation d'une étude de texte..... | 207 |
| Figure 19 Rappel des étapes de l'étude scénique. | 208 |
| Figure 20 Consignes données pour l'étape 10 en classe 4. | 209 |
| Figure 21 Questionnaire distribué en fin d'année scolaire aux élèves..... | 210 |
| Figure 22 Présentation des classes analysées. | 211 |
| Figure 23 Présentation des classes ayant expérimenté le dispositif hors analyse..... | 212 |
| Figure 24 Répartition des élèves au lycée Charlie Chaplin en 2020..... | 213 |
| Figure 25 Profil de l'établissement à partir des indicateurs de réussite du lycée Chaplin de 2016 à 2019..... | 214 |
| Figure 26 Répartition des élèves au lycée Louis Bascan. | 215 |
| Figure 27 Profil de l'établissement à partir des indicateurs de réussite du lycée Bascan de 2016 à 2019..... | 216 |
| Figure 28 Attribution des personnages de <i>Britannicus</i> en classe 1..... | 217 |
| Figure 29 Attribution des personnages de <i>Britannicus</i> en classe 2..... | 218 |
| Figure 30 Attribution des personnages de <i>Bérénice</i> en classe 3..... | 219 |
| Figure 31 Attribution des personnages de <i>Iphigénie</i> en classe 4..... | 219 |
| Figure 32 Profils des quatre classes analysées..... | 220 |

| | |
|--|-----|
| Figure 33 Récapitulatif des données disponibles dans les quatre classes de l'expérimentation | 223 |
| Figure 34 Grille d'Analyse de l'autonomie de la parole des élèves..... | 228 |
| Figure 35 Les vingt occurrences principales dans les trois tragédies étudiées de Racine. | 230 |
| Figure 36 Catégorisation des appropriations créatives..... | 231 |
| Figure 37 Outils d'analyse pour étudier la <i>mimesis</i> à l'œuvre lors de l'étape 5. | 232 |
| Figure 38 Outils d'analyse pour étudier la "conversation écrite" lors de l'étape 5. | 233 |
| Figure 39 Outils d'analyse du <i>storytelling</i> déployé lors de l'étape 5. | 234 |
| Figure 40 Grille d'analyse "jugements" de Chloé Gabathuler..... | 235 |
| Figure 41 Etat des identifications dans les journaux de personnage (étape 1) dans les trois classes | 251 |
| Figure 42 Occurrences de l'interrogatif « pourquoi » dans les classes 4 et 6 lors de la séance collective (étape 4) | 263 |
| Figure 43 Comparaison des différents rires au sein des « cercles de personnage » dans les classes 2, 3 et 4..... | 279 |
| Figure 44 Comparaison des prises de parole de l'enseignant et des élèves lors de la séance collective (étape 4) dans les classes 2, 3 et 4. | 283 |
| Figure 45 Les gestes professionnels identifiés dans les prises de parole de l'enseignant lors de la séance collective (étape 4) dans les classes 2, 3 et 4. | 284 |
| Figure 46 Etude des différents actes de parole opérés par les enseignants dans le cadre de l'étayage lors de la séance collective (étape 4) dans les classes 2, 3 et 4. | 285 |
| Figure 47 Nombre d'échanges dans ces quatre situations dans les classes 2, 3 et 4 lors de la séance collective (étape 4)..... | 287 |
| Figure 48 Présence des enseignants dans le temps de la séance collective (étape 4) dans les trois classes..... | 288 |
| Figure 49 Observation des différentes fonctions de l' « auteur collectif » sur le <i>chat</i> du framapad du « cercle de personnage » Junie (classe 1) | 295 |
| Figure 50 Répartition des échanges sur le chat au sein du « cercle de personnage » Junie (classe 1) | 296 |
| Figure 51 Capture d'écran de l'historique du Framapad du « cercle de personnage » Agamemnon (classe 4)..... | 297 |
| Figure 52 Capture d'écran de l'historique du Framapad du « cercle de personnage » Ulysse (classe 4) | 298 |
| Figure 53 Engagement quantitatif de chaque « cercle de personnage » dans l'écriture des profils.. | 302 |
| Figure 54 Comparaison de l'engagement quantitatif des « cercles de personnage » dans les classes 1 et 4..... | 302 |
| Figure 55 Usage par « cercles de personnage » des différentes caractéristiques du réseau social Facebook dans les classes 1 et 4. | 303 |
| Figure 56 Utilisation de la fonctionnalité « dire son émotion dans son statut » dans les profils écrits dans la classe 1 | 307 |
| Figure 57 Etude linguistique de la « conversation écrite » dans les différents profils des classes 1 et 4. | 309 |
| Figure 58 La temporalité dans les <i>posts</i> composant les différents profils dans les classes 1 et 4..... | 311 |
| Figure 59 Relevé des hyperliens partagés sur les profils Fakebook de la classe 4..... | 314 |
| Figure 60 Comparaison de l'expression des émotions et du recours à des hyperliens (classe 4). | 317 |
| Figure 61 Les souffrances d'Eriphile (classe 4)..... | 323 |
| Figure 62 Répartition des dix occurrences du mot « sacrifice » et ses dérivés dans les profils créés en classe 4. | 325 |
| Figure 63 Analyse quantitative des échanges au sein du « cercle de personnage » Antiochus 2 (classe 3)..... | 332 |
| Figure 64 Analyse quantitative des échanges au sein du « cercle de personnage » Agamemnon (classe 4)..... | 333 |
| Figure 65 Analyse quantitative des prises de parole de Medhi (« Cercle de personnage » Agamemnon, classe 4). | 334 |

| | |
|--|-----|
| Figure 66 Identification des problèmes de compréhension rencontrés au sein du « cercle de personnage » Clytemnestre (classe 4). | 340 |
| Figure 67 Participation des élèves dans la résolution des problèmes du « cercle de personnage » Clytemnestre (classe 4) | 341 |
| Figure 68 opération de résolution des problèmes dans le cercle de personnage Clytemnestre (classe 4)..... | 342 |
| Figure 69 Observation des différents gestes appropriatifs dans les journaux de personnage collaboratifs (classe 3). | 348 |
| Figure 70 Analyse des gestes appropriatifs « prélèvement » et « reformulation » dans les journaux de personnage collaboratifs..... | 350 |
| Figure 71 La reformulation synthétique dans les journaux de personnage collaboratifs..... | 351 |
| Figure 72 Exemple d'emprunts lexicaux à la tragédie racinienne <i>Bérénice</i> (journal de personnage Antiochus 2, classe 3). | 353 |
| Figure 73 Observation du prélèvement et de la reformulation paraphrastique dans les journaux de personnage collaboratifs..... | 354 |
| Figure 74 Comparaison lexicale de <i>Britannicus</i> et des journaux de personnage collaboratifs de la classe 1. | 355 |
| Figure 75 Comparaison lexicale de <i>Bérénice</i> et des journaux de personnage collaboratifs de la classe 3..... | 356 |
| Figure 76 Comparaison lexicale d' <i>Iphigénie</i> et des journaux de personnage collaboratifs de la classe 4. | 357 |
| Figure 77 Catégorisation des appropriations créatives..... | 358 |
| Figure 78 Diversité appropriative des journaux de personnage collaboratifs des classes 1, 3 et 4. .. | 362 |
| Figure 79 Comparaison graphique de la diversité appropriative entre les classes 1, 3 et 4..... | 363 |
| Figure 80 Comparaison des gestes appropriatifs entre les journaux de personnage collaboratifs et les profils dans une approche longitudinale..... | 365 |
| Figure 81 Etude de l'évolution appropriative des journaux de personnage collaboratifs relevant d'une appropriation créative initiée..... | 366 |
| Figure 82 Analyse de l'évolution de la reformulation synthétique. | 367 |
| Figure 83 Observation de l'évolution des gestes appropriatifs pour les journaux de personnage collaboratifs relevant de l'appropriation délirante..... | 369 |
| Figure 84 Observation de l'évolution des gestes appropriatifs pour les journaux de personnage collaboratifs relevant de l'appropriation éclair..... | 370 |
| Figure 85 Analyse de l'évolution de la reformulation synthétique..... | 372 |
| Figure 86 Mouvements pendulaires entre singulier et collectif au cours du dispositif expérimental. | 375 |
| Figure 87 Hypothèses retenues par le « cercle de personnage » Néron au cours de l'étape 2..... | 377 |
| Figure 88 Evolution des hypothèses au sein des petits écrits individuels de l'étape 3 (« cercle de personnage » Néron, classe 1). | 377 |
| Figure 89 Etude de la reprise des hypothèses au sein du journal de personnage collaboratif de Néron (classe 1). | 379 |
| Figure 90 Etude longitudinale des hypothèses au cours de l'étape 3 au sein du « cercle de personnage » Néron (classe 1). | 380 |
| Figure 91 Evolution des hypothèses de l'étape 3 à l'étape 5 (« cercle de personnage » Néron, classe 1)..... | 381 |
| Figure 92 Etude des gestes appropriatifs dans le journal de personnage de Lucie (étape 1, classe 1). | 383 |
| Figure 93 Analyse des gestes appropriatifs entre les écrits 1 et 2 de Lucie (Néron, classe 1). | 383 |
| Figure 94 Observation des gestes appropriatifs dans les trois écrits individuels de Lucie (Néron, classe 1), dans une approche longitudinale..... | 384 |
| Figure 95 Tableau récapitulatif de l'évolution des écrits de Lucie (Néron, classe 1). | 385 |

| | |
|--|-----|
| Figure 96 Observation longitudinale des influences entre singulier et collectif (le cas de Lucie, Néron, classe 1). | 387 |
| Figure 97 Observation de l'influence du « cercle de personnage » sur les écrits de Lucie (Néron, classe 1). | 388 |
| Figure 98 Evolution des reprises entre les trois textes de Lucie dans une approche longitudinale (Néron, classe 1). | 389 |
| Figure 99 Les emprunts de Lucie aux textes collaboratifs (Néron, classe 1). | 389 |
| Figure 100 Comparaison des gestes appropriatifs entre écrits individuels et écrits collaboratifs, le cas de Lucie et du « cercle de personnage » Néron (classe 1). | 390 |
| Figure 101 Influence des cours sur l'écrit de Lucie (étape 7, Néron, classe 1). | 391 |
| Figure 102 Etapes étudiées pour observer l'émergence de relations esthétiques. | 394 |
| Figure 103 Tableau récapitulatif de l'investissement des élèves observés en classe 3. | 396 |
| Figure 104 Tableau récapitulatif de l'évolution de la relation esthétique des six élèves observés (classe 3). | 401 |
| Figure 105 Observation des traces de l'échange dans les écrits de l'étape 10 au sujet du « Hélas » d'Antiochus. | 403 |
| Figure 106 Observation des traces de la parole enseignante dans les écrits de l'étape 10 au sujet du « Hélas » d'Antiochus (classe 3). | 406 |
| Figure 107 Etude des écrits de l'étape 10 pour évaluer la relation esthétique (classe 3). | 407 |
| Figure 108 Analyse des arguments exprimés en classe 4 pour répondre à la question « Aurais-je agi comme Iphigénie? ». | 409 |
| Figure 109 Ecrits de l'étape 10 du « cercle de personnage » Iphigénie (classe 4). | 410 |
| Figure 110 Observation de l'influence de l'identification ludique sur les valeurs (classe 4). | 411 |
| Figure 111 Comparaison du personnage attribué et du personnage préféré lors de l'étape 10 (classe 4). | 415 |
| Figure 112 Personnages préférés en classe 4 lors de l'étape 10. | 417 |
| Figure 113 Justification des préférences (classe 4). | 417 |
| Figure 114 Vers choisi pour chaque « cercle de personnage » au cours des trois études de texte menées en classe 3. | 424 |
| Figure 115 : Justification du choix des vers lors de la première étude de texte (classe 3). | 425 |
| Figure 116 Justification du choix des vers lors de la seconde étude de texte (classe 3). | 425 |
| Figure 117 Justifications des choix de vers lors de la troisième étude de texte (classe 3). | 426 |
| Figure 118 Comparaison entre les vers choisis et les journaux de personnage individuels. | 429 |
| Figure 119 Analyses présentées par les « cercles de personnages » au cours de la première étude de texte (classe 3). | 431 |
| Figure 120 Analyses présentées par les « cercles de personnages » au cours de la seconde étude de texte (classe 3). | 433 |
| Figure 121 Analyses présentées par les « cercles de personnages » au cours de la première étude de texte (classe 3). | 434 |
| Figure 122 Synthèse des choix des Acteurs/ comédiens proposés par les élèves pour chaque personnage d' <i>Iphigénie</i> (classe 4). | 440 |
| Figure 123 Synthèse des personnages attribués, préférés et pensé dans le cadre d'une réflexion sur la distribution pour les élèves de la classe 4. | 442 |
| Figure 124 Justification des choix des comédiens ou acteurs en classe 4. | 444 |
| Figure 125 Modèle de tableau pour la séance 1 | 454 |
| Figure 126 Consignes de lecture et rédaction du premier journal de personnage (séance 1) | 455 |
| Figure 127 Modèle de fiche de travail lors des "cercles de personnage" (séance 2) | 455 |
| Figure 128 Adaptation du dispositif par les enseignants l'ayant expérimenté. | 465 |
| Figure 129 Synthèse des étapes particulièrement appréciées par les enseignants. | 466 |

2. Journaux de personnages individuels (étape 1)

| | |
|--|-----|
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 1 Kilian (Britannicus, classe 1)..... | 245 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 2 Léni (Arcas, classe 4). | 246 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 3 Jessim (Britannicus, classe 1). | 247 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 4 Vincent (Burrhus, classe 1, extrait) | 247 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 5 Sevan (Albine, classe 1) | 249 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 6 Lina (Doris, classe 4) | 249 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 7 Sarah-Sofia (Clytemnestre, classe 4)..... | 249 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE (ETAPE 1) 8 Lucie (Néron, classe 1). | 383 |

3. Extraits d'échanges au sein de « cercles de personnages » (étape 2)

| | |
|--|-----|
| CERCLE DE PERSONNAGE 1 Antiochus 1 (classe 3). | 252 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 2 Titus 1 (classe 3)..... | 252 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 3 Bérénice 2 (classe 3). | 253 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 4 Junie (classe 1). | 254 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 5 Eriphile (classe 4). | 254 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 6 Britannicus (classe 2). | 265 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 7 Agamemnon (classe 4)..... | 265 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 8 Eriphile (classe 4). | 265 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 9 Britannicus (classe 2). | 266 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 10 Bérénice 1 (classe 3, Elise). | 268 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 11 Junie (classe 1) | 275 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 12 Antiochus 2 (classe 3). | 275 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 13 Antiochus 1 (classe 3). | 275 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 14 Bérénice 2 (classe 3). | 276 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 15 Albine (classe 2). | 276 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 16 Achille (classe 4)..... | 276 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 17 Achille (classe 4)..... | 276 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 18 Titus 1 (classe 3)..... | 277 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 19 Antiochus 2 (classe 3). | 278 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 20 Iphigénie (classe 4). | 278 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 21 Junie (classe 1). | 330 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 22 Junie (classe 1). | 330 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 23 Junie (classe 1). | 331 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 24 Antiochus 2 (classe 3). | 332 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 25 Antiochus 2 (classe 3). | 333 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 26 Agamenon (classe 4)..... | 334 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 27 Clytemnestre (classe 4)..... | 341 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 28 Clytemnestre (classe 4)..... | 342 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 29 Antiochus 1 (classe 3). | 343 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 30 Antiochus 1 (classe 3). | 344 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 31 Antiochus 2 (classe 3). | 397 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 32 Titus 2 (classe 3)..... | 398 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 33 Néron (classe 1). | 413 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 34 Burrhus (classe 1)..... | 415 |
| CERCLE DE PERSONNAGE 35 Burrhus (Classe 1). | 457 |

4. Ecrits individuels préparatifs à l'étape 3

| | |
|---|-----|
| ECRIT INDIVIDUEL (ETAPE 3) 1 Lucie (Néron, classe 1). | 384 |
|---|-----|

5. Journaux de personnage collaboratifs (étape 3)

| | |
|---|-----|
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 1 Antiochus 2 (classe 3)..... | 353 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 2 Narcisse (classe 1) | 359 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 3 Clytemnestre (classe 4). | 360 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 4 Iphigénie (Classe 4). | 360 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 5 Titus 2 (classe 3). | 361 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 6 Ulysse (classe 4). | 368 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 7 Achille (classe 4) (extrait) | 368 |
| JOURNAL DE PERSONNAGE COLLABORATIF 8 Néron (classe 1)..... | 379 |

6. Extraits des séances collectives (étape 4)

| | |
|-------------------------------------|-----|
| SEANCE COLLECTIVE 1 Classe 3 | 255 |
| SEANCE COLLECTIVE 2 Classe 4 | 255 |
| SEANCE COLLECTIVE 3 Classe 4 | 257 |
| SEANCE COLLECTIVE 4 Classe 4 | 258 |
| SEANCE COLLECTIVE 5 Classe 4. | 258 |
| SEANCE COLLECTIVE 6 Classe 4. | 258 |
| SEANCE COLLECTIVE 7 Classe 4. | 259 |
| SEANCE COLLECTIVE 8 Classe 2. | 259 |
| SEANCE COLLECTIVE 9 Classe 4. | 261 |
| SEANCE COLLECTIVE 10 Classe 4. | 262 |
| SEANCE COLLECTIVE 11 Classe 2. | 262 |
| SEANCE COLLECTIVE 12 Classe 4. | 262 |
| SEANCE COLLECTIVE 13 classe 4..... | 263 |
| SEANCE COLLECTIVE 14 Classe 4. | 264 |
| SEANCE COLLECTIVE 15 Classe 2. | 264 |
| SEANCE COLLECTIVE 16 Classe 2. | 266 |
| SEANCE COLLECTIVE 17 classe 4..... | 267 |
| SEANCE COLLECTIVE 18 classe 1..... | 270 |
| SEANCE COLLECTIVE 19 classe 4..... | 270 |
| SEANCE COLLECTIVE 20 classe 2..... | 271 |
| SEANCE COLLECTIVE 21 classe 2..... | 271 |
| SEANCE COLLECTIVE 22 classe 2..... | 271 |
| SEANCE COLLECTIVE 23 Classe 3. | 280 |
| SEANCE COLLECTIVE 24 Classe 4. | 280 |
| SEANCE COLLECTIVE 25 classe 2..... | 286 |
| SEANCE COLLECTIVE 26 classe 2..... | 290 |
| SEANCE COLLECTIVE 27 Classe 4. | 291 |
| SEANCE COLLECTIVE 28 classe 3..... | 293 |
| SEANCE COLLECTIVE 29 classe 3..... | 336 |
| SEANCE COLLECTIVE 30 Classe 3. | 336 |
| SEANCE COLLECTIVE 31 Classe 3. | 336 |
| SEANCE COLLECTIVE 32 Classe 3. | 337 |
| SEANCE COLLECTIVE 33 Classe 3. | 338 |

7. Extraits de profil Facebook ou Fakebook (étape 5)

| | |
|--|-----|
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 1 Photo de profil de Junie (classe 1)..... | 304 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 2 en-tête du profil d'Agamemnon associant photographie de profil et photographie de couverture (classe 4)..... | 304 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 3 Les « amis » de Doris (classe 4) | 305 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 4 Les « amis » d'Ulysse (classe 4) | 305 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 5 Extrait du profil de Doris dans la classe 4 avec des <i>likes</i> et des commentaires d'« amis » (classe 4)..... | 306 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 6 <i>Post</i> du profil d'Agrippine (classe 1) | 307 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 7 Burrhus (classe 1)..... | 308 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 8 <i>Post</i> du profil de Clytemnestre (classe 4)..... | 311 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 9 <i>Post</i> du profil d'Ulysse (classe 4)..... | 312 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 10 <i>Post</i> du profil d'Eriphile (classe 4)..... | 315 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 11 <i>Post</i> du profil d'Arcas (classe 4)..... | 315 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 12 <i>Post</i> du profil de Clytemnestre (classe 4)..... | 317 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 13 <i>Post</i> du profil d'Iphigénie (classe 4)..... | 318 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 14 <i>Post</i> du profil de Burrhus (classe 1)..... | 320 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 15 <i>Post</i> du profil de Narcisse (classe 1)..... | 320 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 16 <i>Post</i> du profil de Clytemnestre (classe 4)..... | 322 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 17 <i>Post</i> du profil d'Eriphile (classe 4)..... | 322 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 18 <i>Post</i> du profil d'Eriphile (classe 4)..... | 324 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 19 <i>Post</i> du profil d'Agamemnon (classe 4)..... | 325 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 20 <i>Post</i> du profil de Narcisse (classe 1)..... | 370 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 21 <i>Post</i> du profil de Junie (classe 1)..... | 371 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 22 <i>Post</i> du profil de Burrhus (classe 1)..... | 371 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 23 <i>Post</i> du profil de Néron (classe 1)..... | 372 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 24 <i>Post</i> du profil de Néron (classe 1)..... | 372 |
| PROFIL FICTIF SUR LES RESEAUX SOCIAUX 25 <i>Post</i> du profil de Néron (classe 1)..... | 372 |

8. Lectures analytiques (étape 6)

| | |
|--|-----|
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 1 Etude du dénouement de <i>Bérénice</i> en classe 3..... | 397 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 2 Etude du dénouement de <i>Bérénice</i> en classe 3..... | 397 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 3 Etude du dénouement de <i>Bérénice</i> en classe 3..... | 399 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 4 Etude du dénouement de <i>Bérénice</i> en classe 3..... | 402 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 5 Parole de l'enseignant (classe 3)..... | 405 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 6 Parole de l'enseignant (classe 3)..... | 405 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 7 Parole de l'enseignant (classe 3)..... | 406 |
| LECTURE ANALYTIQUE (ETAPE 6) 8 Exemple d'intervention de l'enseignant lors de l'analyse des vers (classe 3)..... | 436 |

9. Journal de personnage individuel écrit dans l'après-coup de la lecture (étape 7)

| | |
|---|-----|
| JOURNAL DE PERSONNAGE INDIVIDUEL 1 (ETAPE 7) Lucie (Néron, classe 1)..... | 385 |
|---|-----|

10. Ecrits après la lecture (étape 10)

| | |
|--|-----|
| ECRIT (ETAPE 10) 1 Ylan au sujet du « Hélas » d'Antiochus (Antiochus 2, classe 3)..... | 397 |
| ECRIT (ETAPE 10) 2 Lauryn au sujet du « Hélas » d'Antiochus (classe 3)..... | 398 |

| | |
|---|-----|
| ECRIT (ETAPE 10) 3 Morgan au sujet du « Hélas » d'Antiochus (classe 3)..... | 399 |
| ECRIT (ETAPE 10) 4 Kenny au sujet du « Hélas » d'Antiochus (classe 3)..... | 399 |
| ECRIT (ETAPE 10) 5 Elise au sujet du « Hélas » d'Antiochus (classe 3)..... | 400 |
| ECRIT (ETAPE 10) 6 Perle au sujet du « Hélas » d'Antiochus (classe 3)..... | 400 |
| ECRIT (ETAPE 10) 7 Ruben (classe 4)..... | 418 |
| ECRIT (ETAPE 10) 8 Anissa (classe 4)..... | 418 |
| ECRIT (ETAPE 10) 9 Mélissandre (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 441 |
| ECRIT (ETAPE 10) 10 Erine (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 444 |
| ECRIT (ETAPE 10) 11 Yasmine (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 445 |
| ECRIT (ETAPE 10) 12 Mehdi (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 446 |
| ECRIT (ETAPE 10) 13 Yanis (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 446 |
| ECRIT (ETAPE 10) 14 Dorian (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 447 |
| ECRIT (ETAPE 10) 15 Mélissandre (classe 4) (Extrait)..... | 447 |
| ECRIT (ETAPE 10) 16 Nalca (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 448 |
| ECRIT (ETAPE 10) 17 Loïc (classe 4) (TEXTE EN INTEGRALITE)..... | 448 |

11. Compte-rendu enseignant

| | |
|---|-----|
| Compte-rendu enseignant 1 Enseignant B (extrait)..... | 466 |
| Compte-rendu enseignant 2 Enseignant C (extrait)..... | 467 |
| Compte-rendu enseignant 3 Enseignant F (extrait)..... | 467 |
| Compte-rendu enseignant 4 Enseignant G (extrait)..... | 468 |

II. DONNEES COMPLEMENTAIRES – ANNEXES

1. Retranscription du « cercle de personnage » Junie en classe 1 (étape 2)

- Alors acte I.
- Alors on fait quoi ?
- Tout l'acte I.
- Dans la scène 8 aussi elle apparaît.
- Bon alors on va parler de l'acte I. De la scène 1 à 6, elle apparaît pas.
- Dans la scène 9 aussi elle apparaît pas.
- Dans l'acte Iv, elle y est pas.
- En fait, elle y est jamais Julie.
- Si elle y est, elle y est 11 fois.
- C'est pas Julie, c'est Junie.
- De la scène 5 à 8 elle apparaît pas. Dans le V. Donc tu barres.
- Elle apparaît jamais en fait.
- Donc on apparaît 12 fois.
- Non elle a que 11 trucs donc vous avez fait une erreur
- Moi elle apparaît 20 fois.
- Oulà toi tu t'es carrément planté.
- Elle y est 11 fois, je te dis, je l'ai écrit dans mon cours.
- Pourquoi je compte 14 fois moi maintenant ?
- Doux Jésus.
- Arrête avec Jésus toi.

(Problème sur le décompte des scènes dans lesquelles Junie apparaît)

- Ah mais j'ai compris, je suis juste trop conne. Je me suis plantée dans le labyrinthe.
- En tout cas en lisant la pièce, vous avez retenu quoi de Junie.

- Elle est chiante.
- Pourquoi tu dis ça ?
- Ben franchement, elle est chiante.
- Moi j'ai lu mais j'ai tout pas compris.
- Simon il a pas tout lu, moi si alors je vais en parler.
- En gros Néron veut l'épouser, mais elle aime Britannicus mais elle est quand même un peu attirée par Néron, je crois.
- Ouais elle est mariée.
- Elle a le cul entre deux chaises.
- Elle est indécise.
- Elle est enquiquinante, quoi.
- Si tu veux t'as Néron, il parle avec Junie et il lui dit que en gros si elle dit pas à Britannicus qu'elle l'aime plus, ben il menace de tuer Britannicus. Néron veut pas que Britannicus croit qu'il est jaloux.
- En gros Néron veut se faire la femme de son frère
- Ouais c'est son demi-frère. Ils ont pas la même mère.
- Ils sont en guerre sans le savoir.
- Ben si ils le savent.
- Junie elle a pas le choix.
- En gros, c'est simple, écoute, je parle. En gros, Junie elle allait se mettre avec Britannicus sauf que Néron lui a dit que si elle le faisait qu'il le tuerait. Donc ou elle se met avec Néron ou elle dit non mais elle sait qu'il va mourir. Comme elle aime Britannicus, elle va penser à sa vie et lui faire croire qu'elle l'aime plus même si elle sait que ça va lui faire mal.
- On dit quoi, qu'elle est quoi dans la scène 3 ?
- On va aller dans l'acte II scène 3.
- Qui peut faire un recap' de la scène ?
- Y a Néron qui lui dit qu'il veut l'épouser. Elle est étonnée d'abord. Il lui dit tout ce qu'il peut lui apporter. Elle dit qu'elle ne veut pas car elle ne l'a pas mérité car c'est vraiment la fille triste et tout.
- Elle est ...
- Surprise
- Outrée
- Elle comprend pas trop
- En gros elle est choquée.
- Il lui dit tout ce qui va lui offrir, parce qu'il lui sort le grand jeu et tout quand même. Alors elle lui dit « vous, machin et tout. » « et quel est donc seigneur cet époux ? » donc on voit qu'elle est surprise. Et là il lui dit qu'il peut lui offrir plein de trucs et tout et tout et là elle dit que ça l'intéresse pas. Et voilà et après là il la menace.
- Attends, tu peux répéter. J'écoutais pas et j'ai pas pu lire le livre. Désolé.
- Y a Néron qui lui dit qu'il veut l'épouser. Elle est étonnée d'abord. Il lui dit tout ce qu'il peut lui apporter. Elle dit qu'elle ne veut pas car elle ne l'a pas mérité car c'est vraiment la fille triste et tout.
- Ah ouais elle a pas d'estime d'elle.
- Ouais sauf qu'après Néron il menace Britannicus. Ah oui, il lui avait demandé si elle l'aimait. Et elle lui a dit que oui
- Mais elle est conne !
- Oui mais elle pouvait pas savoir qu'il allait heu le menacer et vouloir le tuer.
- Ah trait de caractère. Elle est naïve.
- Ben comment tu peux prévoir que quelqu'un te manipule ?
- Insouciant.
- Ça dépend ce que t'appelle par « insouciant » ?
- Ben après moi c'est vrai que quelqu'un me dit « oh t'aimes machin » je vais pas penser qu'il veut me manipuler.
- En même temps elle a pas accepté le mariage et tout donc forcément elle allait le rendre jaloux.
- Moi je pense qu'elle est fragile déjà.

- Ouais très fragile.
- Mais pas ce qui lui correspond le plus dans la scène.
- Moi je dirais humble aussi car elle accepte pas.
- Moi je pense qu'il faut plus se concentrer sur ce qu'il se passe. Et ce qui se passe c'est que Néron lui fait une demande à laquelle elle ne s'attendait pas.
- Donc choquée ? étonnée ?
- Ouais étonnée.
- Effrayée ?
- Non insouciante.
- Non, ça c'est son caractère. On se concentre plus sur la scène. Choquée ou étonnée ?
- Moi je dirais étonnée.
- Ben non choquée, c'est un choc.
- En même temps, y a pas une énorme différence.
- Moi je pense qu'elle est plus choquée.
- Attends, c'est un choc. Genre là je me lève et je déclare ma flamme à Simon. Il sera choqué, non ?
- Non.
- Ben si tu seras choqué.
- Ben je sais pas, je suis pas Junie, je peux pas savoir.
- Ben si attends tu seras choqué. Imagine, je te déclare ma flamme, là d'un coup.
- Ouais mais c'est pire que cela. Là c'est l'empereur qui lui déclare sa flamme.
- Ben imagine que t'es l'empereur.
- Mais non c'est celui qui déclare sa flamme qui est l'empereur.
- Ok, ah ouais, c'est celui qui a le pouvoir qui dit ça.
- Ça fait un peu coup de pression, non ?
- Ok c'est bon.
- Dans la scène 3, elle accepte de faire ça
- De quoi ?
- De faire croire à Britannicus, pour le sauver, qu'elle ne l'aime plus.
- Elle est choquée, déçue.
- Moi je dirais qu'elle est angoissée.
- Mais à la fin elle est triste quand elle dit « permettez-moi... ».
- D'accord. Donc là on était sur quelle scène ?
- La 3 de l'acte II.
- Elle est pas dans l'acte I, ouais elle est banalisée.
- Mais y a trop de trucs car elle est choquée et en même temps elle est triste.
- Choquée.
- La scène suivante y a que deux paroles, c'est pour dire que Britannicus arrive.
- Regarde on a deux cases pour acte II scène 3, on peut mettre les deux émotions.
- Ouais si tu veux. Ben au début, choc.
- D'abord, on peut dire qu'elle est étonnée.
- Ouais.
- Non elle est choquée.
- De toute façon, il faut un adjectif.
- Oui étonnée, donc on met ça.
- Choquée ou étonnée ?
- Bon on tranche, on met surprise.
- Oui c'est plus clair.
- Acte II scène 3. On met déçue ou triste ?
- Déçue je dirais.
- Choquée, déçue les deux.
- Non, je dirais pas déçue car à la fin elle dit « Permettez-moi ... » Elle est complètement, heu...
- Déboussolée.
- Bouleversée.

- Oui, c'est bien.
- Alors, par contre, en smiley on met quoi ?
- Tu fais des larmes.
- On peut pas mettre tragique ?
- Attends, il faut d'abord que l'on se demande à quoi sert cette scène.
- Néron lui dit que c'est pas un mec bien.
- Mais tu sais là c'est avant. Ça sert en gros à dire (*inaudible*) ça sert à ramener vers le tragique.
- Cette scène présente la situation.
- Pour nous, c'est le début de Junie. C'est le début de l'histoire de Junie.
- En gros, on comprend que c'est la faute de Néron.
- Elle (La scène) sert à montrer que Néron fait pression sur Junie.
- Ça nous montre que ça va pas bien passer.
- Ça nous montre que Junie est contrainte, qu'elle a pas le choix.
- En gros, y a un peu un dilemme.
- En gros, ça montre qu'elle a deux choix : ou elle pense à elle, du coup elle va se mettre avec Britannicus...
- Mais non arrête, elle a pas le choix du tout.
- Parce que si elle pense à elle, ben elle pense plus trop à elle parce que y a Britannicus qui meurt.
- Et si il meurt, au final elle a rien.
- Pourquoi elle tue pas Néron ?
- Ben je sais pas, c'est l'empereur un peu quand même.
- Et alors ? Tranquille quand il dort.
- Tu lui fous une mort aux rats dans les (*inaudible*)?
- Ouais enfin t'es mal quand tu tues l'empereur.
- Ben au pire ils se tuent tous.
- A l'époque y avait pas de mort aux rats.
- Oh c'est bon ils devaient bien avoir de la mort au de quelque chose.
- En plus, s'il meurt, ça veut dire que c'est Britannicus au pouvoir. Donc bim !
- Nan, bref. Oh y a d'autres scènes, faut qu'on se bouge.
- La prof avait raison de dire qu'il fallait deux heures.
- Bon du coup à quoi sert la scène ? Moi je pense que ça introduit l'élément perturbateur de l'histoire.
- Voilà introduction d'un élément perturbateur.
- Et là tu mets #elementperturbateur
- #introduction d'un élément perturbateur
- Y avait rien d'autre à mettre après ?
- Ben c'est déjà pas mal non ?
- On s'est pas encore servi de ce que l'on avait écrit avant.
- Néron voit Narcisse. (*inaudible...*)
- « Ah seigneur. Néron dit : Cela dépend de vous... »
- Ça introduit la confrontation qu'il va y avoir entre Junie et Britannicus.
- En gros, Néron dit à Junie que c'est à elle de choisir. Qu'elle a les cartes entre les mains.
- Bon ce qui s'est passé dans la scène, c'est que y a Britannicus qui est entré et Néron il a dit « je vous laisse tous les deux en parler ».
- En gros, il lui a laissé les cartes entre les mains.
- Ouais en sachant qu'il les observe.
- Et du coup elle peut pas dire à Britannicus qu'elle fait semblant.
- Elle fait « Ah Seigneur », tellement il lui met la pression.
- Très inquiète.
- Je trouve pas le mot quand tu es vraiment anxieuse...
- Du coup on met « très anxieux »
- On fait la bouche qui fait des vagues.

- On est dans le même acte, dans la même scène.
- Cette scène elle sert à introduire le dialogue qu'il va y avoir entre les deux.
- A expliquer les conditions du dialogue. Parce qu'elle va lui parler et en même temps elle est sous pression. Néron l'observe, elle peut pas dire qu'il l'observe.
- A expliquer les conditions du futur dialogue entre Britannicus et Junie.
- La scène 5, Junie Narcisse.
- C'est qui Narcisse ?
- C'est pas le confident de quelqu'un ?
- Ça doit être écrit au début.
- N'empêche, pauvre Junie.
- Junie dit « Ah cher Narcisse, cours au-devant de ton maître... »
- Narcisse c'est le gouverneur de Britannicus.
- Ok.
- Junie elle a l'air perdue. Les yeux en l'air.
- Il se passe quoi dans la scène ?
- Elle dit en gros à Narcisse « va voir ton maître, je suis perdue »
- Mais elle parle de qui ? Britannicus ou Néron ?
- Il faudrait se renseigner sur « gouverneur » à l'époque.
- Et dans la prochaine scène y a que Britannicus ou aussi Néron ?
- Ben là elle sert pas à quelque chose cette scène.
- Ben si si Racine l'a mis c'est que ça sert forcément à quelque chose.
- Ben elle prévient de l'entrée en scène de Britannicus. Et elle est déboussolée.
- On est toujours sur la scène 5, oui ?
- Donc entrée en scène de Britannicus.
- Et donc aussi ça introduit le futur dialogue entre Britannicus et Junie.
- Acte II scène 6. Elle discute avec lui
- Là elle sait que – ouais après elle va lui reparler mais sans être épiée par Néron. Parce que là elle est un peu...
- Acte II scène 6. C'est dans l'acte III qu'elle le revoit.
- Là elle lui dit qu'elle l'aime plus.
- Mais Narcisse ? Il sert à quoi ?
- Mais là c'est super chaud, elle doit lui dire qu'elle ne l'aime plus. Elle est torturée.
- Acte II scène 6 : elle s'explique avec Britannicus.
- C'est quoi le sentiment ? Elle doit lui dire qu'elle l'aime pas alors que c'est faux.
- Elle lui dit quelque chose de faux qui va faire mal.
- Elle joue un rôle et en même temps c'est pas un rôle.
- De la culpabilité
- Ouais elle se sent coupable mais ça lui fait mal de lui dire ça.
- Même elle, ça lui fait mal vu qu'elle aime.
- Elle lui dit pas que Néron il est là.
- Ben non elle peut pas.
- Ben si regarde « Et jamais l'empereur n'est absent de ses lieux. »
- Ah ouais. Mais c'est qu'elle le dit pas clairement.
- C'est implicite.
- Comment tu te sens quand tu dois mentir à quelqu'un ?
- Ben ça te tord le ventre.
- Elle doit ressentir tellement de choses en même temps : de la culpabilité, de la nervosité, de la tristesse.
- Elle est confuse, non ?
- Non elle est pas vraiment confuse.
- Elle est dans le mal.
- Un mélange entre de la culpabilité, de la tristesse et de la pression. Et pas envie de lui faire mal.

- En gros elle a la boule au ventre et en même temps des papillons dans le ventre parce qu'y son chéri qu'elle aime.
- Je sais, c'est les papillons dans le ventre qui se transforment en cailloux.
- Mais elle a trop de trucs à gérer Junie. Il faut qu'elle lui dise et que par un jeu de regards que Néron ne voit pas elle doit lui faire comprendre que c'est faux.
- Ouais sauf que Néron il lui a dit, attends, le regard. Elle peut même pas le regarder. Il lui dit qu'elle doit rien laisser paraître, pas un regard.
- Ouais c'est chaud.
- Il faut mettre les mots « culpabilité » et
- En gros, ça lui fait mal.
- Ouais mais c'est pas un sentiment « douleur ».
- Faut trouver un adjectif pour « douleur mental ».
- On peut dire qu'elle est mal, tout simplement.
- Elle est détruite.
- Nan, c'est son mec qui va être détruit.
- Allez, on va noter « douleur ».
- A quoi ça sert cette scène ?
- Ben à faire mal. Ben là c'est la conséquence de l'élément perturbateur.
- Non pas conséquence mais ça se déroule.
- La suite logique de l'élément perturbateur
- Déroulement.
- Acte II scène 7.
- Là elle est énervée de ouf.
- Elle a la haine en elle.
- Ouais elle a la rage car elle lui lâche un « non seigneur »
- Elle est énervée contre lui et en même temps elle est super-triste.
- Et en plus elle en peut plus de sa tristesse.
- Acte II scène 7. Elle vient. Britannicus se barre. Néron revient ou elle revient vers Néron, peu importe et la scène sert à dire que Junie regrette ce qu'elle a fait et qu'elle est très énervée contre Néron. De toute façon, y a deux paroles.
- Pourquoi elle regrette ?
- Parce que c'était son mec.
- Parce que les filles souvent elles font des choses qu'elles veulent pas.
- Ça a rien à voir avec le fait que ce soit un mec ou pas, elle a été forcée, c'est tout.
- Cela montre que Junie a fait cela à contrecœur, qu'elle a des regrets et est énervée contre machin.
- Non elle regrette pas de l'avoir fait car elle lui a sauvé la vie.
- Elle est déçue ; Néron l'a forcé à faire cela.
- Elle s'en fout de Néron
- Ben c'est de sa faute.
- Elle en veut à Néron. Elle a la haine contre lui.
- Elle dure longtemps la scène 7.
- Non ça va.
- Là y a que Britannicus et Junie. Est-ce que l'on sait si y a Néron ou pas ?
- Je crois qu'il y a plus Néron.
- « Néron est irrité... »
- Oh des rimes...
- Oh mais t'as pas lu le livre, en fait. Y a des rimes partout.
- En plus on l'a vu en cours vendredi. Comment on peut avancer avec elle en cours ?
- Donc là y a plus Néron.
- Acte III scène 7. Y a pas Néron pour les espionner du coup elle lui dit la vérité. Elle le prévient, elle lui dit que Néron il la menace et tout.

(inaudible)

- Là je sais pas si Britannicus il comprend ce qu'elle dit : « Je vous entends.ma fuite vous assure un ... » Est-ce que ça veut dire qu'il a compris (Acte III scène 7 au début) ...
- Les sentiments de Junie dans cette scène ?

(inaudible)

- En gros elle lui dit qu'elle s'en veut, il lui dit qu'elle aurait pu par le regard, mais elle lui dit qu' « un témoin... »
- Carla, le problème, c'est que t'écoutes mais t'es pas avec nous.
- Acte III scène 7. Il se passe qu'elle explique la vérité à B sans vraiment qu'il la croit. Après il la croit et il en veut à Néron « Vos yeux auraient pu me feindre... ». Elle lui explique que Néron la menace.
- C'est quoi comme sentiment ?
- Elle regrette.
- Non elle regrette pas vraiment. Elle l'a fait pour lui ; elle l'a protégé.
- Protection.
- Mais arrête, c'est pas un sentiment.
- Elle lui dit qu'elle l'a protégé.
- Mais c'est pas dans cette scène.
- Elle est désolée, elle s'excuse de lui avoir fait ça donc elle est un peu désolée. Mais l'adjectif « désolé » il est pas bon.
- Elle est déçue.
- Sincère.
- Elle est sincère et la scène sert à faire comprendre à Britannicus que Néron le menace.
- Et qu'elle l'aime encore.
- Elle lui dit qu'il est en danger ou pas ?
- Elle lui avoue que Néron veut le tuer.
- Elle est sincère en disant qu'elle l'aime. La scène, elle sert à ...
- Montrer la réalité à Britannicus.
- Montrer à Britannicus la pression qu'exerce Néron sur Junie.
- Et expliquer la situation en fait.
- Montrer la menace de Néron.

(inaudible)

- Oui il est à genoux, là je crois.
- Et là il arrive « Madame à vos genoux je viens de vous suprendre. »
- En gros elle est entre Britannicus et Néron.
- Elle a peur. Oui elle dit « c'est votre frère »
- Elle a peur de la confrontation entre les deux.
- Ok on va mettre « peureuse »
- C'est une confrontation entre Néron et Britannicus.
- Acte V, scène 1
- Et là Britannicus *(inaudible)*
- En gros y a Agrippine qui est derrière quelque chose. C'est ce qu'il croit. En gros, les deux ils ne croient pas à la réconciliation
- Non c'est Junie qui n'y croit pas.
- « un si grand changement... »
- Il a inversé : il aimait Junie et se battait contre Britannicus. Là c'est bizarre, il fuit Junie et cherche Britannicus. Il y a anguille sous roche. Il se rapproche de Britannicus.
- Il va le tuer.
- Oui mais là on en est pas encore là.
- Elle est méfiante.
- Jessica lit des vers. Inaudible.

- Là Junie elle est méfiante.
- La scène cherche à montrer le tournant de ce qui va arriver.
- Et là de dire...
- Ouais tu sens le truc qui arrive.
- On va écrire : « indique la suite »
- Danger imminent
- Ok on écrit « indique un futur danger »
- On écrit méfiante, du coup ?
- Et là tu comprends qu'il va se passer quelque chose.
- Là y a Agrippine, c'est la mère de ...(inaudible)
- A un moment Junie est allée voir Octavie, et je suis allée chercher, Octavie c'est la ligne des germains, je crois aussi. Donc Agrippine ça serait l'ennemie de Junie.
- Ah ben ça je sais pas.
- Acte V scène 2. La scène fait 2 répliques. Ya Agrippine, Britannicus et Junie. Et là elle le dit « allons chez Octavie ».
- J'ai cru qu'il y avait un lien avec Néron
- Bon là elle est comment Junie ?
- Ben elle est normale.
- Britannicus dit qu'Octavie est sa sœur. Agrippine c'est la mère de Néron.
- Octavie c'est donc la sœur de Britannicus en fait. Agrippine c'est la mère de Britannicus ou pas ?
- Non ils sont demi-frères.
- Non c'est la même mère mais pas le même père. Veuve de Domitius et de Claudius. Donc c'est la mère des deux.
- Acte V, scène 2. Les sentiments de Junie ? Ben pas grand-chose, normale.
- Non attends elle met « oh ciel ! » Y a un gros discours d'Agrippine et à la fin du discours Junie elle crie « O ciel sauvez Britannicus ».
- Dans la scène 2 ?
- Ah non c'est la scène 3.
- Donc scène 2. Pas grand-chose. Junie parle pas. Britannicus part seul avec Néron. Ça l'angoisse quand même. D'ailleurs Agrippine dit « Britannicus y a Néron qui t'attend. » Donc là Junie elle est peut-être un peu inquiète quand même avec la méfiance. Donc là on approche de la fin.
- En gros on dit qu'elle est inquiète par rapport à la relation des deux qui se reparlent. Elle est inquiète, déjà.
- La scène sert à introduire un face à face entre les deux, leur réconciliation.
- Junie se méfie du fait que les deux veulent se réconcilier.
- Elle a raison ou pas ?
- Ben oui.
- Acte V scène 3. En gros, toute la pièce c'est en une seule journée. Ça apparaît ici « journée »(inaudible).
- Elle est inquiète et triste, non ?
- Lecture de vers. En gros il a fait comprendre à sa mère 'non mais t'inquiète ».
- En gros, ça pue de plus en plus.
- Ouais il en fait trop à dire que ça allait bien se passer.
- Je suis en train de chercher ce que ça veut dire.
- Du coup la mère Agrippine la rassure. Et c'est là que Junie elle entend un truc. Et Junie s'enfuit
- Ils doivent se battre
- Je sais pas comment il meurt. Y en a qui m'ont dit « empoisonné » mais je sais pas.
- En gros, pendant trois scènes méfiante, inquiète, voire très anxieuse ici.
- C'est une situation atroce pour elle.
- Y a pas un mot qui dit « atroce » pour elle, genre « atrocé » ?
- Elle est inquiète.
- Ouais mais ça fait trois scènes qu'elle est inquiète mais ça augmente à chaque fois.
- On va mettre « très anxieuse »

- Encore ?
- Ben c'est ce qui se passe quand même.
- Apeurée ?
- Cette scène sert à montrer la fin de Britannicus. Elle nous amène doucement vers le – comment on dit- l'acte.
- Burrhus, c'est qui Burrhus ?
- C'est un prof ou un conseiller ou je sais plus quoi
- Ben il sert pas à grand-chose.
- Tu sais pas, t'as pas lu les parties dans lesquelles il apparaît.
- Là, c'est la scène où il meurt.
- Il est mort ?
- Ben ouais genre t'as lu le livre ?
- Burrhus dit « Madame, c'est est fait. Britannicus expire. »
- Il s'est passé quoi ?
- Ben il meurt.
- Ben oui mais comment il meurt.
- Junie, là elle est complètement affolée
- Non c'est pire.
- Ou le suivre. En gros si elle le sauve pas, elle meurt avec lui. Elle est anéantie.
- La scène 4, ça montre clairement le tournant du livre, la mort de Britannicus.
- Elle est anéantie.
- Acte II scène 3, y a juste Néron.
- Scène 4 Néron et Narcisse.
- Scène 5 Narcisse.
- Scène 6 Narcisse.

(Sonnerie)

2. Retranscription du « cercle de personnage » Bérénice 2 en classe 3 (étape 2)

Groupe Bérénice 2 : Amel, Juliette, Silvia, Ombeline, Bayenne, Lisa

Juliette : Je propose de viser les scènes où le personnage apparaît pas tout de suite comme cela c'est fait.

Bayenne : Ok les scènes où y a pas Bérénice.

Lisa : Tout est marqué sur la petite feuille que l'on a eue en cours avant les vacances.

Bayenne : Je peux te l'emprunter juste deux secondes.

Lisa : Oui bien sûr.

Ombeline : Par contre, on va peut-être compléter avec les autres ?

Bayenne : Compléter ?

Ombeline : avec les autres. On va regarder nos notes, oui.

(inaudible)

Ombeline : Fallait choisir un passage, t'as choisi lequel ?

Bayenne : Quand Titus il avoue ses sentiments à Bérénice et lui avoue la vérité.

Juliette : Et toi Lisa t'as pris quoi ?

Lisa : Moi j'ai pris quand Antiochus il se sépare. Acte III scène 3.

Bayenne : Je comprends pas : on barre là où y a pas Bérénice ?

Lisa : Attention elle est là à l'acte III.

Juliette : Attention vous confondez les actes et les scènes les filles. Ne barre pas l'acte.

Bayenne : Ok c'est bon j'ai compris.

Juliette : Non on va pas remplir cette case, on va pas faire le point de vue sur tout l'acte. Ça me paraît un peu galère.

Ombeline : Ok c'est bon.

Amel : Je ne comprends pas.

Juliette : (inaudible) En fait à chaque fois qu'elle apparaît, on va refaire un point ensemble et remplir la case.

Amel : Bérénice est triste, dépressive.

Juliette : Tristesse, colère.

Amel : Oui elle veut même mourir.

Juliette : Moi la scène 5 de l'acte IV.

Ombeline : J'ai pris la dernière scène quand y a les trois. Quand elle part.

Juliette : Moi quand elle prend la décision à peu près.

Ombeline : Quand elle part, elle a le temps d'écrire, elle a le temps.

Amel : Moi j'ai pris le moment où ils discutent ensemble. Acte II scène 4. Tu sais quand elle dit qu'elle trouve qu'il la délaisse.

Juliette : Oui quand elle lui dit : « bon ça va tu préfères ton pote ». Ca, j'aimais particulièrement. Au début, elle est un poil contente.

Amel : En fait au début elle y croyait. Elle était admirative pour Titus.

Juliette : Au début, elle est heureuse et amoureuse. Ensuite elle est un peu...

Amel : Confuse, en colère.

Ombeline : Oui, elle est même perdue quand Titus lui dit qu'il l'aime mais qu'il ne la choisit pas. Elle est contrariée.

Juliette : Oui elle lui dit même au revoir, quoi.

Lisa : En fait la scène 4 (*inaudible*)

Juliette : Au pire on peut mettre qu'avant la scène, elle est heureuse.

Amel : Elle a un fort tempérament. Au début, on voit juste qu'elle l'aime mais après elle se laisse pas faire et dit ce qu'elle en pense.

Lisa : Je suis plutôt d'accord. D'accord, les passages que j'ai lus, elle est quand même assez honnête.

Ombeline : Sincère avec elle-même.

Amel : Elle le pousse à bout.

Juliette : Qui ?

Amel : Plutôt Titus. Elle lui dit qu'elle se sent délaissée. On est d'accord pour dire qu'elle a un grand caractère ?

Ombeline : Moi je suis pas trop d'accord. Elle a peut-être un grand caractère mais la vérité c'est qu'elle se laisse emporter par ses sentiments qui prennent le dessus.

Amel : Elle est assez expressive. J'ai pas l'impression qu'elle soit soumise.

Juliette : En même temps elle est reine.

Amel : N'empêche je me suis dit que la reine avait des droits et des devoirs aussi. Et je trouve qu'elle se fait pas marcher dessus.

Juliette : Oui mais elle est reine.

Amel : Oui mais c'est une société d'hommes.

Juliette : Oui mais elle est reine. Elle est pas juste traitée comme épouse.

Amel : Oui mais il y a des reines qui vont se laisser faire.

Juliette : C'est vrai qu'elle a peut-être un grand caractère.

Amel : Tu vois, si toi et moi il nous arrivait la même chose, on le vivrait pas de la même manière. Ça dépend du tempérament. Peut-être que toi tu vas gérer en t'énervant, en criant et que moi rien. Elle donne des ordres. Et même elle pose beaucoup de questions rhétoriques. Il y a toujours une marque d'expression quand elle parle.

Ombeline : Oui mais ça y a toujours des marques des sentiments. Quand on est emporté par les sentiments que l'on soit calme ou d'un tempérament d'énervement.

Bayenne : Moi je trouve qu'il y a un peu des deux . Elle a peur de parler...

Juliette : c'est vrai que pour l'époque, c'est peut-être à noter.
(*inaudible*)

Juliette : Moi à cette époque-là je verrais moyen une fille comme ça après je sais pas si c'est parce qu'elle est trop dans l'émotion ou si c'est qu'elle est trop stricte.

Ombeline : J'aurais jamais dû jeter cette feuille de notes que j'ai prises en lisant la pièce.

Juliette : En fait il faudrait voir Bérénice quand elle est calme...

Ombeline : Au début je crois qu'elle l'est. A la fin elle est calme aussi.

Juliette : Oui mais un peu dépressive quand même.

(Rires)

Ombeline : Elle est plus posée. Y a des différences. A un moment elle va être carrément toute décoiffée et en larmes et tout. Et à la fin elle se retrouve genre super forte devant eux, elle va pas se laisser faire.

Lisa : Donc déjà acte I scène 4. Antiochus lui dit qu'il l'aime.

Juliette : Elle est un peu bouleversée.

Amel : Elle est surprise.

Bayenne : « Ah mais que dites vous » c'est ça.

Ombeline : Surprise. Pas bouleversée.

Juliette : Un peu quand même. C'est une grosse révélation quand même. Bon ok je me joins à vous elle est surprise. On met quand même ce qui se passe.

Ombeline : Oui parce que sinon on va pas s'en rappeler.

Amel : Moi j'ai trouvé qu'elle avait de la fierté mais qu'elle était lucide en même temps. Elle voit la vérité en face même si c'est douloureux. Quand elle lui dit aussi...

Juliette : Est-ce qu'elle a vraiment le choix ?

Bayenne : Mais elle est pas triste.

Ombeline : Oui elle est pas triste qu'il la laisse...

Lisa : Mais c'est son ami tout de même.

Amel : En fait, elle est déçue.

Lisa : On va mettre les trois : choquée, triste et déçue.

Ombeline : Mais c'est quoi là le résumé de la scène ?

Lisa : Ben en gros elle lui dit que le fait qu'il lui ait dit tout ça, ça la rend triste. Elle a pas les mêmes sentiments que lui mais ça lui fait quelque chose quand même. Elle pas le même regret que lui mais quand même. Elle est attachée à lui. Elle dit « je l'avoue une douleur secrète ». Donc elle est quand même triste.

Amel : Moi j'ai trouvé la lucidité aussi. Quand elle lui dit « j'en dois perdre jusqu'au souvenir ». Elle réagit avec intelligence à sa douleur.

Juliette : Ouais, laissez-moi trouver mes mots. Elle essaye d'oublier pour pas ...comment dire ? pour pas que ça atteigne les gens et pour se préserver.

Ombeline : Et elle lui dit aussi que « mais de mon amitié mon silence est gage... ».

Amel : Triste de perdre un ami.

Juliette : On met qu'elle voit clair.

Bayenne : Oui elle est triste mais elle veut pas le retenir.

Amel : Oui y en a qui que ça aurait perturber.

Juliette : Ouais mais aussi parce qu'il y a Titus. C'est pas le même amour.

Ombeline : C'est triste mais elle s'en remettra.

Amel : Oui si Titus la laissait comme ça, ce serait pas la même chose. Ben la preuve après. C'est pas la même chose.

Ombeline : Au début Antiochus part et sans plus mais quand elle doit partir elle est désemparée. Y a un contraste entre sa personne calme et sa personne dévastée par les sentiments

Amel : Elle le laisse partir et après quand elle le revoit elle est déçue. Je sais plus comment elle le dit : comment oses-tu ?

Juliette : Ca c'est de la colère, plus que de la déception.

Ombeline : « Eh quoi Seigneur vous n'êtes pas encore parti ». C'est à la scène 3 de l'acte 3.
(*inaudible*)

Lisa : Ah oui mais là Bérénice elle est pas contente. J'ai aimé cette scène-là.

Ombeline : Oui moi aussi.

Juliette : Là du coup elle est ...

Amel : Elle est vraiment compréhensive. T'as vraiment l'impression d'être avec elle.

Lisa : Et là les rimes sont vraiment belles. T'as « ardeur » avec « froideur ». Putain c'est beau ça.

Bayenne : Rires

Juliette : Je suis en admiration devant Racine. En même temps il est au top. Elle est un peu en colère quand même.

Amel : Ouais, moi j'ai l'impression qu'ils arrivent pas à se parler.

Juliette : Oui mais pourquoi ?

Ombeline : Elle lui laisse pas en placer une...

Amel : mais ... « achevez »...

Ombeline : Elle le laisse pas parler.

Juliette : elle est autoritaire.

Amel : Elle est autoritaire mais justement j'ai l'impression qu'elle lui laisse pas dire ce qu'il a à dire.

Juliette : Elle est en colère.

Ombeline : Oui. Quand tu es en colère, tu veux pas laisser la personne parler.

Juliette : Elle le laisse pas parler mais de façon curieuse. Alors que si uniquement triste elle aurait dit « non ne me dites pas ça » alors que là c'est juste « achevez », « parlez ».

Ombeline : Du coup on met en colère ?

Amel ; Oui elle est clairement en colère.

Lisa : Au début elle comprend pas pourquoi il lui parle comme ça.

Ombeline : Comment ça ?

Lisa : Ben déjà comme je l'ai dit avec le vers que j'ai cité, il lui dit des trucs mais pas genre...

Ombeline : Ah faut qu'on resitue la scène aussi.

Juliette : Il l'évitait aussi.

(inaudible)

Lisa : Elle lui dit « j'entends nouveau diadème » nana na, en gros il lui a pas dit lui-même. Il l'évite. Y a de quoi être en colère quand même.

Ombeline : Oui

Juliette : Oui car tu imagines...

Lisa : En fait elle comprend pas. Faut dire que c'est incompréhensible pour le coup. Elle comprend pas pourquoi il fait ça.

Bayenne : On peut pas dire qu'elle est incompréhensible. C'est elle qui comprend pas pourquoi Titus l'évite.

Lisa : Oui et du coup elle est en colère.

Amel : Oui clairement.

Juliette : Là elle pète un câble.

Amel : Elle le remet en question à chaque fois.

Juliette : C'est un peu quand tu sais que quelqu'un t'a trahi mais l'autre te dit rien. Et du coup ça t'énerve de le voir t'éviter et éviter le sujet. Tu vois ?

Bayenne : Redis.

Juliette : Imaginez : vous avez un ami qui vous a trahi. Mais lui il est pas au courant que vous le savez. Et vous allez le voir et tout. Au début vous allez exposer des preuves. Et après lui il va se rendre compte tout seul que vous savez. Et après tu vas lui exploser à la figure. Voilà exactement. Je pense qu'elle fait un peu ça.

Ombeline : Ok elle est maline en fait.

Amel : Elle ne comprend pas pourquoi Titus l'évite. Là il la quitte pas encore. Non, là il voulait lui dire mais il peut pas car elle l'a bloqué.

Bayenne : C'est clair. Moi on me fait ça, je pète un câble. Déjà ils étaient censés se marier et il l'évite. C'est pas normal.

Lisa : Regarde...et là il dit « je ne puis rien lui dire ».

Juliette : Oui car lui il sent qu'elle est trop en colère et il veut pas lui dire.

Ombeline : Oui mais là elle comprend qu'il voulait lui dire quelque chose et qu'il lui a pas dit. La scène d'après, elle parle à Phénice.

Bayenne : Est-ce que l'on sait le lieu où ça se passe car il faut l'écrire.

Ombeline : Oui on sait

Juliette : Ben à Rome, au palais de Titus.

Amel : Madame, on peut parler d'un dilemme cornélien ?

Prof : Alors comme on est dans Racine et pas Corneille, c'est compliqué de parler de dilemme cornélien mais on est bien dans l'idée d'un dilemme, un choix difficile, voire impossible à faire.

Lisa : ça se passe au palais de l'empereur à Rome.

(inaudible, réflexion sur le froid et l'envie d'être et peur sur le bac qui arrive, bac blanc de SVT qui arrive...)

Juliette : Scène 5. Attendez,

Lisa : Bérénice, elle se demande ce qu'il a fait.

Juliette : Elle dit à la fin si « Titus est jaloux, Titus est amoureux »

Ombeline : c'était trop beau ça.

Toutes : Ouais.

Juliette : Elle s'est rendue compte...

Lisa : Genre avant elle dit...

Juliette : Attends, faut que je me remette le truc en tête

Amel : Elle est perplexe en fait. Elle dit « qu'ai-je fait ? »

Bayenne : Elle se remet en question.

Juliette : Elle se calme un petit peu.

Toutes répètent : « elle se calme un petit peu » (Rires)

Amel : Bérénice se remet en question.

Juliette : Elle dit quand même deux fois « hélas » ! si elle est pas chamboulée, au bout de sa vie.

Ombeline : ben elle se remet en question. Elle se demande si elle a pas fait un truc mal : genre lui couper la parole par exemple.

(Réflexion sur l'apport du DM pour cette séance)

Amel : Donc on a toutes mis qu'elle se calme. Elle va se mettre à cogiter maintenant.

Juliette : Regarde y a déjà vachement moins de points d'exclamation donc c'est déjà un grand signe.

Ombeline : après c'est un calme extérieur. A l'intérieur, elle bout.

Juliette : Y a moins aussi de points d'interrogation. C'est pas de l'attaque en fait. Ce sont des pensées.

Lisa : La pauvre elle y comprend plus rien.

Amel : On peut déjà noter ses sentiments à elle.

Ombeline : Le lieu, humeur et ressentis, il faut noter hein.

Juliette : Le lieu ne change pas.

Amel : Acte II scène 3.

Ombeline : Ah c'est quand elle croise Antiochus.

Lisa : La pauvre ! C'est quand elle apprend que Titus et elle y aura pas de mariage. La pauvre.

Bayenne : Oui c'est cela.

Juliette : Là elle est en colère, les loulous.

Lisa : Ah ça oui.

Ombeline : Pour le coup, oui.

Juliette : Elle est au bord de la crise de nerfs

Amel : Elle craque complètement.

Ombeline : Oui elle a un gros caractère « vous craignez si peu de me désobéir ». Elle assume sa responsabilité de reine. Non y a pas trop de responsabilité. Plutôt son autorité.

Juliette : Et les pouvoirs.

Amel : Oui oui.

Juliette : Qu'avez-vous noté ?

Ombeline : Fort caractère j'ai mis.

Juliette : (*inaudible*) Elle se confie à Phénice.

Ombeline : On retrouve beaucoup l'idée de haine quand même.

Lisa : La haine ?

Ombeline : « pour me faire haïr », « soyez de ma haine assurer »...

Lisa : Ah oui effectivement.

Prof : Vous en sortez-vous ? Que pensez-vous de Bérénice maintenant ? Acte V scène 5 ?

Ombeline : Elle est détruite.

Lisa : Elle s'en va. Et elle ne peut plus rien y faire.

Ombeline : C'est une personne qui est quand même forte car elle part, elle assume ce qu'elle a dit et ses sentiments.

Bayenne : Elle part debout.

Ombeline : Elle part fière et droite. Elle est allée au bout ; elle a dit tout ce qu'elle avait à dire et elle part. C'est dur mais c'est fini, elle tourne la page et assume tout.

Prof : Très bien, notez donc ce que vous venez de dire.

Juliette : Oui mais là on vient de dire avec elle autre chose. On était pas dans la scène qu'elle croyait. Attends on peut déjà l'écrire avant de revenir en arrière.

Amel : J'ai mis fort caractère et...

Juliette : Elle fait une crise

Amel : Ça fait un peu colère de petite fille de dire cela.

Juliette : Oui mais là est au bord de la crise de nerfs.

Ombeline : Acte III scène 3, là ? Ce que l'on disait tout à l'heure ?

Juliette : Oui. (*inaudible*)

Ombeline : C'est quoi qu'on a dit sur son autorité de reine ?

Amel : J'ai mis « elle assoit son autorité de reine »

Ombeline : En fait, son autorité elle s'en sert

Lisa : Elle montre qui c'est qui commande.

Ombeline : Elle l'utilise pas pour le peuple, mais ...

Juliette : Par rapport

Ombeline : Par rapport à Titus.

Bayenne : Donc ça a rien à voir avec le fait d'être reine.

Juliette : Ben oui, non c'est juste que elle lui dit que c'est pas possible car elle va être mariée à Titus du coup elle se sert de ça...

Amel : Ah par rapport à son honneur

Ombeline : Du coup ça vient faire quoi l'idée de reine ?

Juliette : Ben rien, autorité tout court. Tu as raison.

Ombeline : Oui elle s'impose.

Lisa : Par contre Ombeline tu parlais de haine et tout...mais...

Ombeline : Oui tu as raison.

Juliette : Elle est juste très très en colère. Tu étais mon témoin, ne pars pas.

(Rires)

Amel : D'un autre côté, tout le long il aura essayé de la préserver.

Lisa : Qui ?

Amel : Antiochus. Ok il s'en est pas et s'est pas senti le courage de lui dire mais en même temps il s'est dit qu'il allait l'achever en disant cela. Donc il la protège.

Ombeline : Oui mais en même temps, c'est pire de lui cacher. C'est extrêmement lâche.

Juliette : En même temps elle commence à comprendre qu'il y a quelque chose.

Bayenne : c'est clair. Moi on me fait ça, je pète un câble. Déjà ils étaient censés se marier et il l'évite. C'est pas normal.

Ombeline : Je pense que c'est mieux d'assumer. Genre tu caches pas les choses.

Juliette : Surtout que là il le cache en partant d'elle.

Ombeline ; Mais oui

(Rires)

Juliette : Ombeline est trop choquée. Mais oui (Rires)

Ombeline : Il est méga lâche.

Toutes : Lâche

Lisa : J'avoue, c'est lâche d'envoyer Antiochus.

Ombeline : Imagine. On a pas lu toute la pièce mais moi j'imagine bien Titus et Antiochus très proches, ils sont meilleurs amis. Imaginez que Titus a parlé à Antiochus pour qu'Antiochus parle à Bérénice mais Antiochus qui aime Bérénice a retourné le truc. Regarde, je vais faire un dessin.

Lisa : Un complot pour éloigner Titus de Bérénice ?

Ombeline dessine.

Bayenne : Fais un mec musclé pour Titus. Je le vois trop comme cela.

Ombeline : Genre Titus dit à Antiochus que lui et Bérénice doivent se séparer. Et lui il aime elle. Du coup au lieu de dire « ah ben il a pas la force de venir te parler » ben il retourne le truc. Ils savent comment elle va réagir. Il sait qu'il a tort...Bref on sait pas car on a pas tout lu.

Juliette : En fait faut lire le truc en entier.

(Récréation)

Bayenne : Faut faire quoi ? Faut relever des vers, elle a dit.

Juliette : Oui pour illustrer notre idée.

Bayenne : On l'a pas fait avant ?

Lisa : si si si. C'est juste que d'autres groupes ont juste mis « colère ». On va déjà finir.

Ombeline : Qui a pris quoi comme scène ?

Amel : II, 4

Juliette : IV, 5

Bayenne : On note pour tout le monde ?

Juliette : Et il faudra ensuite, si on a terminé avant, qu'on lise nos DM. Je crois qu'elle va nous demander d'écrire un nouveau texte sur framapad après.

Bayenne : Tu crois ?

Juliette : Ben on va en salle informatique après. Elle nous rend les DMs rédigés sans les avoir corrigés. Y a anguille sous roche.

Lisa : Moi j'ai pris III, 3.

Ombeline : V, 7 la dernière.

Bayenne : Acte I, scène 4

Lisa : Tu crois qu'elle note ce travail ?

Silvia : On en sait rien.

Juliette : J'en sais rien. Alors IV, scène 1.

Ombeline : C'est là, la scène.

Juliette : Où Bérénice elle est toute seule.

Amel : Elle est perdue et agitée. En fait, elle sait pas quoi faire.

Juliette : En fait on dirait qu'elle est un peu paniquée.

Lisa : C'est le mot que je cherchais.

Silvia : Elle est agitée, paniquée.
 Lisa : Ça se dit elle est pas niquée, c'est vulgaire ?!
 Bayenne : Du verbe paniquer
 Lisa : Elle est complètement paniquée.
 Amel : Tu veux dire qu'elle panique.
 Juliette : On change de ce verbe un peu gênant.
 (Rires)
 Amel : Quand elle donne rendez-vous à Titus.
 Bayenne : Là il faudrait relever des phrases.
 Amel : Elle est seule
 Lisa : Il faut pas oublier de dire que c'est un monologue comme elle est seule sur scène.
 Amel : C'est d'ailleurs au moment qu'elle est le plus perdue qu'elle est seule.
 Juliette : C'est quand même bien fait le théâtre
 (Rires)
 Ombeline : Carrément. Donc idée de la solitude.
 (Silence).
 Lisa : Elle est pressée de savoir.
 Amel : Elle questionne Phénice.
 Ombeline : Elle est dans son pire état, décoiffée, elle a des larmes de partout.
 Juliette : des larmes de partout ? Elle est toute mouillée.
 (rires)
 Juliette : Comment dire ? C'est pas qu'elle est impatiente. Elle pose pleins de questions.
 Lisa : Du stress ? De l'angoisse.
 Juliette : Ouais, elle est angoissée.
 Ombeline : Déjà elle a une apparence détruite.
 Amel : Comment on pourrait dire ?
 Ombeline : Dévastée ?
 Amel : Ouais elle est abattue
 Lisa : Déboussolée. J'ai mis ça dans mon DM qu'elle était déboussolée.
 Bayenne : De la scène 1. Ok. Je suis perdue moi aussi.
 Ombeline : Désespérée.
 Lisa : Elle avait dit dévastée aussi.
 (Silence)
 Juliette : Là ils sont en privé car ils sont seuls. En sortant.
 Amel : En sortant de ses appartements.
 Ombeline : Moi je n'ai que « en sortant » : on n'a pas la même édition c'est tout.
 Lisa : Là, il y a des notes. Qui sont pas toutes dans les éditions.
 Juliette : Moi j'ai des notes de Voltaire...
 Lisa : Titus et Bérénice sont ensemble.
 Juliette : C'est le moment officiel où il lui dit qu'ils doivent se séparer.
 Bayenne : Moment de la séparation
 Lisa : Officialisation de la séparation.
 Juliette : Oui c'est ça.
 (*inaudible*)
 Lisa : Quand y a une histoire entre deux gens, que les gens s'emmêlent et qu'enfin ils se voient.
 Ombeline : Oui en gros, quand y a un conflit, y a souvent des gens qui se rajoutent et les deux concernées mettent super longtemps à en parler ensemble. Ben là ça fait un peu ça. Et là arrive le moment.
 Amel : Les deux personnes concernées.
 Lisa : Tu sais, ça me fait penser un truc...
 Juliette : Attends on part trop loin. Du coup, là, vous avez pas un synonyme plus fort que dévastée ?
 Lisa : Abattue.
 Amel : Effondrée
 Ombeline : Ecoutez Silvia un peu
 Silvia : Merci, elle est déprimée.
 Juliette : c'est un peu confus car on voit parfois qu'elle est en colère et parfois vraiment vraiment vraiment triste. Ouais c'est beaucoup de vraiment.(Rires). Tu vois, là on voit qu'elle est en colère et le vers d'après triste.

Ombeline : Elle est bipolaire
(Rires)

Juliette : Ouais mais non.

Amel : Elle est à fleur de peau

Ombeline : tristesse + colère =

Lisa : Cristesse
(Rires)

Bayenne : Je suis sûre qu'il y a un mot.

Silvia : Il y a un mot, madame, pour tristesse et colère ?

Prof : Vous avez le droit de mettre deux mots si vous le souhaitez. Ce qui faut c'est que vous puissiez bien l'expliquer.

Bayenne : Quand tu es effondrée tu es triste.

Ombeline : La ponctuation permet de voir la colère et la tristesse, le passage.

Bayenne : Oui mais il faut pouvoir l'expliquer, dit la prof.

Silvia : Il faut dire pourquoi on voit ça.

Lisa : Ben parce que ...

Bayenne : Mais y a pas la place pour écrire un paragraphe argumenté, ce n'est pas ce qu'elle veut.

Ombeline : On est mal organisé, je crois.

Juliette : On peut dire que quand elle est en colère elle emploie plus une ponctuation expressive.

Ombeline : Ya aussi « je me suis crue aimer » : c'est une affirmation mais on voit de la tristesse. Enfin personnellement je ressens de la tristesse.

Silvia : C'est une déception.

Juliette : C'est compliqué car ce sont vraiment deux extrêmes. Bon on le sait, c'est déjà bien.

Lisa : On met « son humeur varie entre la colère et la ...tristesse.

Ombeline : ça va être chaud d'écrire un texte à plusieurs comme on n'a pas le même style.
(discussion sur la projection du travail à venir et la difficulté à écrire à plusieurs en mélangeant les styles d'écriture. Souvenir sur les bottes jaunes et la peur d'avoir perdu le concours.)

Juliette : Acte V scène 5. Y a Titus encore.

Ombeline : Y a Phénice aussi.

Juliette : Elle parle pas mais elle assiste à la scène donc ça fait moins privé déjà.

Ombeline : Phénice c'est sa confidente mais oui on peut noter que c'est moins privé. S'ils sont tous les trois ça casse le truc d'être privé

Juliette : C'est peut-être pour se rendre plus forte si elle a emmené Phénice. Là y a quelque d'autre qui regarde la scène.

Ombeline : Et oui et en plus on avait vu que la confidente au théâtre classique ça servait juste à se confier et dire les secrets.

Lisa : Une confidente quoi.
(Rires)

Juliette : Elle se sent forte car il y a Phénice.

Amel : Elle est décidée à partir.

Juliette : Oui regarde la dernière scène qu'ils sont partagé elle était effondrée. Là Phénice est là et elle est plus forte.

Amel : Elle est énervée.

Juliette : Oui mais je pense que son comportement a aussi changé car elle est pas toute seule.

Amel : Oui elle le rejette aussi car elle s'est sentie rejetée.

Ombeline : Est-ce que l'on réagirait comme cela aussi ? A mon avis, elle tient à lui.

Bayenne : Un truc de fou

Ombeline : Donc je pense que c'est plus pour se protéger.

Lisa : Ca la rend plus forte, ça la soutient.

Ombeline : Ca la rend plus forte intérieurement.

Juliette : Logique sauf si Phénice est une machine de musculation...
(Rires)

J'imagine mal Bérénice faire du sport en même temps. Bon, elle est en colère. Tout le monde est d'accord.

Toutes : oui

Ombeline : En même temps elle a de quoi être en colère.

Bayenne : J'ai l'impression d'écrire cela depuis le début.
(Rires)

Juliette : En même temps, c'est vrai. Pas facile de mettre des nuances. Mais hystérique ça va pas du tout
 Lisa : C'est de la folie l'hystérie.
 Ombeline : Onysos le furieux¹⁶⁰⁵ il est hystérique.
 Juliette : Ca va pas à Bérénice.
 Bayenne : Oui en plus sa colère à Bérénice elle se comprend pas. L'hystérie ça se comprend pas.
 (discussion sur *Onysos le furieux*)
 Ombeline : La confidente est le pilier, le soutien et sa protection, un peu.
 Juliette : Allez, il reste une scène.
 Ombeline : Après on lira nos DM.
 Lisa : Oui ça va être sympa.
 Amel : On va voir nos styles d'écriture.
 Juliette : Oui pour voir comment on peut les marier.
 Ombeline : alors scène 6 Titus et Bérénice.
 Juliette : Déjà ils sont en privé.
 Ombeline : Et là Bérénice elle parle plus.
 Bayenne : Elle dit un mot « Hélas ».
 Juliette : C'est le signe du malheur.
 Lisa : Non du désespoir
 Ombeline : C'est bien parce que là elle le laisse parler mais ça montre aussi qu'elle est désespérée. Elle est au fond du fond.
 Juliette : Elle est au fond du trou, oulala.
 Lisa : La scène 6...
 Juliette : Attends. Ah oui d'accord. C'est pas le passage où il lui avoue tout.
 Ombeline : Oui tout ce qu'il a pas pu dire avant, il dit tout.
 Lisa : Il lui dit quoi ?
 Ombeline : Tout.
 Lisa : Le fait qu'elle dise un seul mot...
 Juliette : Il lui dit plein de chose.
 Amel : Elle a plus rien à dire, elle est séchée.
 Juliette : Oui et je pense aussi qu'il faut qu'elle écoute tout ce qu'il a à dire. Tu sais quand quelqu'un te dit enfin tout et toi t'es abasourdie.
 Ombeline : Vous avez toutes les deux raisons, je pense.
 Juliette : Du coup elle est émue.
 Ombeline : Elle reste sans mot parce qu'elle l'aime. Dans la réalité c'est la même chose, sauf que ça se finit comme dans Bérénice, mal. (Rires)C'est la vraie vie, la réalité des choses.
 Juliette : Ouais sauf que t'es pas reine, que ton amoureux est pas empereur et celui qui t'avoue son amour est pas prince.
 Ombeline : Ben moi sauf qu'il se passe les mêmes choses dans les cités, tu vois. Deux mondes opposés sur le système de dire empereur mais c'est exactement le même truc. Le triangle amoureux on le retrouve dans notre monde à nous. Regarde quand on parlait de nos histoires, c'est exactement le même truc.
 Juliette : Oulàlà, y a des secrets ici ...
 Ombeline : Allez, on se lance dans les lectures des DM.

3. Retranscription du « cercle de personnage » Agamemnon en classe 4 (étape 2)

Groupe Agamemnon : Ruben, Pablo, Madiane, Mehdi, Matthis.

Madiane : En gros dans cette scène il dit qu'il part. Qu'il va s'enfuir.
 (*Echanges inaudibles sur l'orthographe d'Agamemnon*)
 Ruben : Y a qu'un m
 Matthias : A g a m e m n o n
 Madiane : Bref, alors il apparaît dans la scène 1 acte I.
 Ruben : Il est dans tout l'acte I.

¹⁶⁰⁵ Gaudé, Laurent, *Onysos le furieux*. Les élèves ont observé la captation du spectacle mis en scène par Charlie Brozzoni (2007).

Pablo : Tout l'acte I.
 Matthis : Ben oui.
 Ruben : Il est dans la tente, non ?
 Madiane : Ouais il est dans la tente. Ben ouais attends il est au début.
 Ruben : Pas non parce que...tu verras après.
 Madiane : Il est dans la tente d'Iphigénie.
 Matthis : Attendez, déjà on peut mettre un truc là où on est. On est dans la scène 1 ?
 Ruben : Ca c'est des trucs...
 Pablo : Dans la tente.
 Matthis : Ben oui.
 Ruben : Tu sais pas ce qu'est une scène, Pablo ?
 Madiane : Ben il est triste dans cette scène.
 Matthis : Ben ouais.
 Pablo : Attends c'est qui ? Ah non.
 Ruben : Bon lisez les consignes : étape 1 là.
 Matthis : Ca charge pas mon bouquin¹⁶⁰⁶.
 Madiane : Ouais ici ça fait chier y a pas de réseau.
 Matthis : Ben non. Bon tant pis. Déjà Ruben va à l'acte I.
 Ruben : Tu te mets dans la peau du personnage et tu dois réagir face à ça. Tes sentiments, ce que t'as ressenti.
 Mehdi : Ah mais fallait faire ça ?
 Madiane : Tout à fait. Bref dans la scène 1...hum pas bête pas bête.
 Matthis : De t'façon on entre directement dans l'action, non ?
 Ruben : Dans l'acte II, il est où ?
 Madiane : Acte II.
 Pablo : Que dans la scène 2.
 Matthis : Acte II Scène 1 il y est pas ?
 Ruben : Que dans la scène 2.
 Mehdi : Ah faut lire un acte ? (Pablo lui répond en arrière-plan)
 Ruben : Acte III il est où ?
 Madiane : Dans l'acte III y a que la scène 1 qu'il est. Dans l'acte III.
 Matthis : Ensuite acte I. Fais pas comme ça. Acte III y a que nous ?
 Ruben : Scène 1
 Madiane : Acte IV y a que la scène 1 et 2 où il est pas là.
 Ruben : Et scène 11.
 Pablo : Ben dans l'acte V ?
 Madiane : Il est nulle part.
 Matthis : Acte III il est où déjà ? Que dans la scène 1 ?
 Pablo : 11 et 6.
 Ruben : Mais on s'en fiche il n'y est pas dans la scène 11.
 Ruben : De toute façon il est tout le temps triste.
 Matthis : C'est acte V, là ?
 Madiane : Alors dans l'acte I. Il est triste et il attend.
 Matthis : Dans l'acte I scène 1.
 Madiane : De toute façon Matthis tu as pas lu le texte ? On voit très bien qui sont les travailleurs dans la famille.
 (Rires)
 Matthis : Non dans l'acte I il est ...
 Madiane : il est dans la tente. Il est triste.
 Ruben : On s'en fiche de savoir qu'il est dans la tente.
 Matthis : Il est stressé aussi.
 Ruben : Faut dire ses émotions et ce qu'il apprend.
 Matthis : Y a un danger qui arrive.
 (échange Mehdi qui demande comment les jumeaux font leurs devoirs. Par exemple en maths, y a deux exercices, on en fait chacun un et ensuite on se recopie.)
 Madiane : Anxieux.

¹⁶⁰⁶ Les élèves, ayant oublié leur ouvrage, consultent le livre en ligne sur le site Glose.

Matthis : Triste. Mais on ressent pas trop la tristesse au début. Non ? Il exprime pas trop la tristesse au début.

Pablo : Ben si, il est là. Bouh. Ah non. Je ne veux pas que tu meurs. Ah.

Mehdi : Oh tu devrais faire acteur toi.

Ruben : Il discute avec heu...son domestique.

Matthis : ok. Alors triste.

Mehdi : T'aurais gagné l'oscar toi. Oh vas-y refais.

Pablo rit.

Ruben : Mais il est tout le temps triste, non ?

Pablo : Il apprend...

Madiane : Attendez faut que je mette un numéro de vers.

Matthis : Mehdi faut que tu parles plus fort, on va pas t'entendre.

Mehdi : Si on m'entend très bien.

Matthis : Ok oui là on t'entend. Alors.

Ruben : Faut qu'on trouve la tristesse.

Mehdi : si si si. Je regarde où c'est. Y a trop de scènes c'est pas possible.

Matthis : Ouais y en a 15.

Mehdi : En gros là vous avez lu tout le livre.

Matthis : Ben non...juste les scènes.

Mehdi : Juste les 15.

Matthis : Ben oui les 15 scènes qu'il fallait lire avec son personnage.

Mehdi : Juste les 15 ?

Matthis : Ben oui ce qu'il fallait faire.

Mehdi : les 25. Par exemple, scène 1.

Pablo : C'est bon tu vas pas vérifier toutes les scènes.

Matthis : Je vais pas vérifier toutes les trucs, c'est juste que ça charge pas là.

Mehdi : En gros là vous avez lu tout le livre ? C'est long un peu, non ?

Madiane : On voit qui a pas lu le livre à la maison.

Matthis : N'est-ce pas Mehdi ?

Mehdi : Tu insinues quoi jeune malandrin ? Ce qui est évident ? (Rires)

Madiane : Ben moi j'ai travaillé mais pas toi. De toute façon on sait où tu vas aller l'année prochaine : à l'usine.

Matthis : En STMG.

Mehdi (Rires)

(inaudible à ce moment-là)

Matthis : On va peut-être travailler là Mehdi, là. Ouais on va travailler.
(intervention de la prof par rapport aux erreurs de l'échiquier)

Matthis : ça charge pas glouse, là ?

Pablo : Regarde ce vers et lis le vers 66.

Madiane : C'est ce que j'ai mis.

Pablo : Ah désolé.

Madiane : Pas grave. C'est le combien ?

Pablo : 66.

Madiane : J'ai mis anxieux et triste. Il est anxieux de l'arrivée de sa fille et il est triste. Tu vois, Anxieux c'est qu'il a, appréhende.

Ruben : Pourquoi ?

Madiane : Ben il appréhende l'arrivée de sa fille car ça veut dire qu'elle va mourir.

Pablo : Ah.

Matthis : Ah c'est bon ça a chargé.

Ruben : Et faut marquer juste ça ?

Matthis : Anxieux faut marquer.

Ruben : Et quelle citation ?

Matthis : Y a pas de citation.

Ruben : Faut en faire une.

Madiane : Bon sans vous mentir, j'ai lu la dernière scène.

Matthis : « Non tu ne mourras point, je n'y puis consentir ». Ruben, là il est anxieux.

Ruben : Vers combien ?

Matthis : Je sais pas ? « Non tu ne mourras point, je n'y puis consentir ».

Madiane : Non là il appréhende pas qu'Iphigénie vienne. Achille il est pas encore parti, il parle dans la scène 2.

Ruben : Donc il est juste triste car il apprend que sa fille va mourir.

Madiane : Ouais c'est ça je me suis trompé.

Matthis : Va sur Glose, Madiane.

Madiane : Je suis heureux, tout va bien.

Ruben : c'est quoi qu'on doit marquer là ?

Pablo : Ben j'ai mis qu'il était triste avec la citation 1100.

Matthis : Ok du coup anxieux on enlève ?

Ruben : T'écris le numéro du vers ?

Matthis : Anxieux on enlève du coup.

Madiane : Ouais

Ruben : Ce qu'il apprend. Qu'est-ce qu'il apprend ?

Pablo : Il apprend qu'il va sacrifier sa fille.

Madiane : Non parce que ça il l'a déjà appris avant.

Matthis : Vers combien là ?

Madiane : 66

Mehdi : C'est bon là.

Ruben : Il apprend rien dans cette scène.

Pablo : Vu qu'il l'a appris avant.

Madiane : Ouais il le savait déjà.

Medhi : Oh Madiane donne-moi une feuille.

Madiane : Simple ou double ?

Matthis : T'auras pas le temps de faire ton DM mec.

Madiane : C'est la scène 10. Scène déchirante. Elle brise le cœur.

Ruben : Attends on fera une fois qu'on aura fait tout le truc. Sur la scène principale.

Madiane : C'est déchirant, ça me fend le cœur.

Ruben : Moi j'ai pas compris ça. Y a Agamemnon. Il la rend à Clytemnestre et puis il se sauve. C'est pas pareil. Toi tu dis c'est déchirant ça me fend le cœur alors que non ils repartent chacun de leur côté en fait. Y a Agamemnon qui est tout seul.

Madiane : Ouais mais il sait pas s'il reverra un jour sa femme et sa fille.

Ruben : Ouais mais au moins il l'a pas tuée.

Madiane : Il l'a pas tuée.

Matthis : Pablo, t'as lu le livre ?

Pablo : Ben oui.

Ruben : Non mais la scène préférée on la fera après.

Pablo parle d'une scène dans le fond.

Matthis : Acte I scène 2.

(rRres)

Matthis : Dans acte I scène 1 y a juste la tristesse. Scène 2, attends j'y vais.

Madiane : Chelou quand même.

Matthis : Il est étonné.

Ruben : Etonné de quoi ?

Matthis : Ben parce qu'il dit : « quoi seigneur se peut-il d'un cours si rapide »

Ruben : Où tu vois ça ?

Matthis : Point d'interrogation.

Madiane : Première phrase.

Matthis : Ben ouais.

Ruben : En fait il savait pas qu'Achille était au courant qu'il allait tuer Iphigénie...

Matthis : Donc il est étonné.

Ruben : Etonné de la vitesse à laquelle se répand la rumeur.

Matthis : Donc il est étonné.

Madiane : Oui mais il est pas que étonné.

Matthis : Ok il est pas que étonné.

Madiane : Vous devriez connaître les émotions qu'il a si vous avez lu le livre.

Matthis : Toi tu l'as lu ?

Madiane : Y a toujours de la tristesse au fond de lui. Pourquoi ? Parce qu'il a toujours sa fille qui va mourir par sa faute sous ses yeux. Enfin dans ses pensées.

Matthis : Vers combien ?

Mehdi : Moi, ouaich, attention la cocaïne, c'est moi. Tu commences d'abord avec la prise de sang. Mais la tristesse est ressentie. Ça me fend le cœur.

Madiane : Ben ouais dans la scène 10.

Ruben : Agamemnon, c'est un m. Il a plein de points d'interrogation.

Matthis : Il en a deux.

(Rires).

Matthis : Y en a deux dans un même vers.

Madiane : Non mais là il a raison. Il est interrogatif car il pose beaucoup de questions.

Matthis : Ouais et dans un même vers y en a deux.

Ruben : Ouais parce que sinon y en a beaucoup plus.

Matthis : Ouais mais dans un même vers moi je dis.

Madiane : Ok il est étonné, il est interrogatif.

Medhi : Ça veut rien dire interrogatif.

Prof : Il est dubitatif. Eventuellement. Ou il se pose des questions.

Matthis : Dubitatif.

(inaudible et hors sujet entre Madiane et Medhi).

Medhi : J'ai 220 de QI.

Matthis : Ok Dubitatif, vers combien ?

Mehdi : Matthis, tu peux arrêter de te gratter le nez, stp ? c'est gênant.

Ruben : Y a des points d'interrogation à 162 163 179.

Madiane : On écrit dubitatif alors ?

Matthis : Ouais

Ruben : 162 163.

Madiane : faut préciser qu'il est triste encore.

Ruben : Ben trouve encore.

Pablo : 161.

Medhi : Vous avez dit quoi ? J'ai pas compris vos trucs là

Pablo : Il est étonné car il y a des points d'interrogation aux vers...

Matthis : On doit dire pourquoi ?

Pablo : Ben on cite.

Madiane : J'arrive pas à rentrer les émotions. Ça c'était hier.

Medhi : Ça c'est un dessin de guerre.

Madiane : Ah tu connais ?

Mehdi : Vietnam, Indochine, ...

Madiane : Arabie Saoudite aussi

Matthis : Mais t'as pas mis dubitatif.

Pablo : Mais dubitatif, c'est étonné c'est pareil.

Matthis : Ben non. Mais pourquoi ? C'est pas la même chose ? C'est pas un synonyme. Dubitatif, tu te poses des questions. Etonné tu constates.

Pablo : Mais quand tu es étonné tu te poses des questions

Madiane : Ben non pas forcément.

Pablo : Mais si. Oh mais que se passe-t-il ? Comment est-ce arrivé ?

Matthis : Ben non par exemple. Ben non.

Pablo : Ben si.

Ruben : Acte III scène ?

Matthis : Mets dubitatif. Pourquoi ? Parce que.

Madiane : Il arrête pas de poser des questions.

Matthis : C'est marrant parce que quand vous vous proposez des choses on est obligé de valider mais quand nous on propose des choses, ben ...

Madiane : Dans une seule strophe.

Ruben : Dans sa première parole.

Madiane : (compte).

Medhi : Dans la scène 1 c'est sa fille qui va mourir.

Madiane : Dans la scène 2 aussi en fait

Ruben : Dans tout le livre

Pablo : Ouais c'est un peu le thème.

Medhi : Oui mais pourquoi il dit à l'autre alors « mais tu ne vas pas mourir », je sais plus quoi.

Ruben : Ouais mais non il parle à son domestique
Pablo : Oui mais il parle de sa fille
Ruben : Oui il parle de ...parce qu'il est pas pour. Il est contre.
Medhi : Il dit à son domestique qu'il est contre ?
Matthis : Ouais, ouais.
Mehdi : Il va pas dire à son domestique.
Matthis : Il va pas lui envoyer un message.
Medhi : Mais il dit à son domestique, tu ne vas pas mourir alors que c'est sa fille qui va mourir ???
Madiane : Oh tu te tais maintenant. Arrête *Inception* là. Alors travaille au lieu de parler.

Medhi : Ecoute moi bien.
Madiane : Il apprend que ...
Ruben : qu'Achille est au courant
Madiane : Que tout le monde...
Ruben : Mais non pas tout le monde, juste Achille .
Pablo : Ça veut dire que sa fille aussi.
Matthis : Ben non elle est pas au courant.
Ruben : T'es sûr ?
Madiane : En tout cas ils sont vraiment méchants de faire ça ? Hein ? Franchement ils arrivent à la sacrifier.
Mehdi : Je crois qu'on n'a pas fait le même travail.
Matthis : C'est normal, toi tu fais ton DM.
Medhi : Rien à voir. J'ai écrit une phrase.
Madiane : Ben justement, peut-être ton DM tu devais faire avant.
Medhi : Déjà c'est pas mon DM, il est à la *maiz*¹⁶⁰⁷. Il est au brouillon.
Ruben : Il apprend que...
Pablo : J'ai mis : il apprend qu'Iphigénie et Clytemnestre sont au courant.
Matthis : Moi j'ai mis que Achille. J'ai mis que...
Pablo : Ben Ulysse dans la scène 3.
Ruben : Il dit pas : est-ce que tu vas sacrifier Iphigénie ?
Madiane : Ben il le sait déjà. Il en parle dans la scène 2.
Matthis : Mais il le dit où ?
Ruben : Justement, il le dit pas. C'est-à-dire que...Vu qu'il fait partie de la scène 2.
Matthis : Faut peut-être se dépasser.
Ruben : Dans la scène 2 y a Agamemnon Ulysse et Achille. Et Agamemnon dit à Achille. Ça veut dire Ulysse, il est à côté.
Matthis : What ? Pas forcément, il peut être à un autre endroit et arriver après.
Madiane : Ecoutez-moi s'il-vous plaît. Là on parle de la scène 3. Dans la scène 3, il est présent mais il parle pas. Bref, il est en train de défendre le fait de ne pas tuer sa fille : « votre fils Télémaque... » En gros il est en train de dire que si ça aurait été l'inverse
Matthis : Que si ça avait été...
Madiane : Ouais
Ruben : vas-y continue.
Madiane : Si ça aurait* été le fils à Ulysse
Medhi : Vas y je fais rien. Lui il parle beaucoup mais il fait rien non plus.
Madiane : Ça aurait été le fils à Ulysse, ben Ulysse aurait fait en sorte que son fils ne meure pas. Donc là en fait il défend qu'Iphigénie elle soit pas sacrifiée.
Ruben : Ouais mais c'est Ulysse.
Madiane : Non. Agamemnon se défend en disant que si ça avait été le fils à Ulysse ben il aurait fait en sorte que non.
Ruben : Ah ok.
Madiane : Et ouais on voit que certains ont travaillé à la maison.
(Rires)
Medhi : Ta gueule !
Matthis : Qui ont.
(Rires sur un souci de liaison)

¹⁶⁰⁷ « Maiz' » pour « maison »

Madiane : Si vous voulez pas la bagarre, laissez-moi parler comme j'ai envie.

Medhi : Ils ont.

Ruben : Ben tu veux écrire comment qu'ils ont ?

Medhi : Rires

Madiane : Y a que moi qui travaille.

Mehdi : Moi aussi je travaille mais en extérieur.

Ruben : Allez il demande à Ulysse d'être compatissant.

Matthis : Oui.

Medhi : Attendez, vous écrivez quoi ?

Matthis : Il demande à Ulysse de compatir.

Medhi : Pour son fils.

Matthis : Il a pas de fils Agamemnon.

Mehdi : Pour sa fille qu'est-ce que je raconte.

Ruben : Faut mettre une citation.

Matthis : heu ouais.

Madiane : Votre fils Télémaque approcher de l'autel, nous vous verrions troubler de cette affreuse image.

Ruben : 324 325 .

Madiane : On écrit les trois vers. Y en a trois.

Matthis : Allez on continue.

(silence)

Ruben : C'est bon y a que ça ?

Madiane 323 à 325, c'est trois vers.

Matthis : Ensuite l'acte IV.

Ruben : Scène 4.

Matthis : Ah ouais scène 4. Agamemnon, Ulysse, Eurybate.

(soupirs)

(Medhi hors sujet sur un contrôle le lendemain)

Matthis : Il est étonné Agamemnon car il dit « Ciel » point d'exclamation.

(Medhi hors sujet à côté)

Madiane : Oh Sarah, Medhi, paye sa race *steuplait*.

Ruben : C'est quoi ?

Matthis : Ben il est étonné car il dit « ciel »

(hors sujet en arrière-plan entre Mehdi et Madiane)

Pablo : Elle se mêle de ses affaires.

Matthis : Donc il est étonné.

Ruben : Là il apprend que la reine l'a appris.

Matthis : donc... il est étonné.

Medhi : Pourquoi t'as écrit plus de choses que nous ?

Ruben : Y a Eurybate qui veut l'aider en lui donnant des conseils.

Intervention prof à propos des numéros de vers.

Prof : Il demande de compatir. Où mais cela c'est ce qu'il fait mais pas ce qu'il apprend ni son émotion.

Madiane : Ben là il est triste car il essaye de ...comment on appelle ça...de défendre sa fille.

Prof : Ok ça vous pouvez le noter.

(Rires de Medhi).

Medhi : Dans ma classe l'année dernière y avait deux jumeaux pareils...etc. (*Discussion sur des moyennes de fous 19 20...et sur les pétards.*) C'est comme Ruben en SVT...Non je te dis pas quand je lui ai demandé la réponse.

Madiane : Mais fallait pas dire ça. Tu fais semblant.

Ruben : Ben il m'a posé quinze fois la question.

Madiane : T'as raison il a qu'à apprendre à tricher tout seul.

Matthis : Ou à savoir tout seul.

Mehdi : Si un jour et y a personne (rires)...

Ruben : Je rigole.

Madiane : Moi personnellement je demande pas les réponses. Je vous ai déjà demandé ?

Ruben : Jamais.

Madiane : Oh faut travailler. Vous faites n'importe quoi.

Ruben : Là il se défend.

Pablo Non là c'est ce qu'il fait, pas son émotion.
 Medhi : Et oui faut bien accentuer les fins de syllabe.
 Madiane : Ça montre qu'il est attristé par son sort.
 Ruben : Pourquoi ?
 Madiane : Parce qu'elle va mourir.
 Medhi : T'as mis quoi là ?
 Ruben : Il est attristé par son sort ?
 Pablo : On met quoi comme citation ?
 Madiane : Il apprend que sa femme elle arrive
 Matthis : Ouais et...
 Medhi : Ah Chakib et Léni ils sont bien là. Nous on a 52 scènes au moins.
 Madiane : Ouais mais on a Pablo et Ruben. Enfin là ils travaillent pas beaucoup. Vous en avez pas marre ?
(Medhi rit).
 Matthis : Il est étonné à plusieurs reprises.
 Medhi : Oh c'est chaud ici. Imagine la tête du gosse.
 Lorenzo : Il serait magnifique.
 Ruben : Il apprend que la reine va l'empêcher de tuer sa fille.
(inaudible)
 Matthis : Il est étonné. Regarde-là là là Pablo, il est étonné car il dit « Ah que veut-on me dire » et à la fin il dit « Ciel » point d'exclamation.
 Pablo : A la fin, il dit « Vous pouvez nous laisser, le reste nous regarde. »
 Matthis : Je sais pas quel vers c'est.
 Pablo : Ouais mais quand quelqu'un te dit un truc c'est normal de réagir comme cela.
 Matthis : Ouais mais il dit « ah » point d'exclamation.
 Pablo : Parce que quand tu dis « quoi » tu peux être ?
 Matthis : tu mets ?
 Ruben : Quand quelqu'un t'interpelle : ouais Matthis. Tu dis « quoi »
 Matthis : Point d'interrogation. Pas point d'exclamation. Et là il dit « Seigneur, ah ».
 Ruben : « Toi tu dis : Quoi tu m'appelles, Robert ? » Tu vois que tu fais pareil.
 Matthis : Il est étonné que à « ciel » alors.
 Ruben : Il dit.
 Madiane : Hein Medhi c'est qui hier qui a jeté les cailloux en cours¹⁶⁰⁸ ?
 Medhi : Rires
 Madiane : Moi je crois bien que c'était Férielle
 Medhi : Moi aussi car je l'ai vue de loin.
 Madiane : Jeter des projectiles en cours.
 Mehdi : D'ailleurs je ne voulais pas le dire à Monsieur F*** ni à Monsieur P***. Mais j'ai des suspicions intenses. La vérité éclatera un jour. Inch'allah
 Ruben : Il apprend qu'Eurybate veut l'aider. En gros qu'elle veut choisir à sa place. Mais c'est pas une émotion. En gros il lui dit c'est pas tes affaires. Mais c'est pas une émotion.
(inaudible)
 Matthis : En gros, il dit « Regarde et je vais y penser » Genre il en a marre un peu.
 Ruben : Ben oui.
 Matthis : Il en a marre un peu. Il en a assez.
(Mehdi inaudible)
 Ruben : Elle chasse.
 Matthis : Quel vers ?
 Ruben : 359 360
 Pablo : Pourquoi ?
 Matthis : 360 c'est le « ciel »
 Pablo : Non Eurybate, je vais réfléchir, tu peux l'aider.
 Matthis : « Ciel », c'est combien ?
 Pablo : Ciel on s'en fiche !

¹⁶⁰⁸ Référence à un incident qui a eu lieu dans un autre cours. Les élèves savent qu'ils sont enregistrés à ce moment-là et avec provocation parlent devant le micro.

Madiane : Le dernier vers. Juste le dernier vers avant l'acte 5, il est pensif, c'est quoi ? 360. C'est juste pour s'en débarrasser. Il va pas vraiment réfléchir.

Ruben : Ben si.

Matthis : Vous savez si c'est une fille ou un mec ?

Madiane : J'ai faim. Je suis en manque d'insuline.

Matthis : Insuline. Tu es diabétique ?

Madiane : Non je suis pas bien, c'est tout.

Ruben : Mais du coup c'est un mec ou une fille ?

Matthis : Attendra...

Matthis : Normalement tu as un capteur, ou tu as un truc là...

Madiane : Non pas forcément, y a la piqure du matin. Tu es pas obligé d'avoir un capteur sur toi quand tu es diabétique.

Mehdi : Quoi ?

Madiane : Quand tu es diabétique, tu es pas obligé d'avoir un truc sur le bras .

(longue conversation à ce sujet. Tout le monde a son truc à dire, un peu long sur le diabète et les balises qui informent, sur les poinçonneurs et trottinettes électriques)

Matthis : Et dans la scène 5 ?

(inaudible)

Matthis : Plus vers précédent. Encore si je pouvais libre dans mon malheur au moins par des larmes soulager ma douleur. » Mais je comprends pas pourquoi il met toujours des points d'exclamation.

Madiane : Parce que ça exprime son émotion.

Ruben : A la fin de la scène 5.

Pablo : Il renonce à protéger Iphigénie car tous ses efforts ont été vains et donc il demande aux dieux d'opprimer

Matthis : De clamer l'innocence. On est bien dans la même scène là, non ?

Pablo : En gros, il dit j'arrête de la défendre. Si les dieux le veulent, s'ils veulent que je sois content de la sacrifier et exigent un autre sacrifice.

Matthis : Mais il dit ça où ?

Pablo : En gros il est désespéré.

Matthis : Mais il dit ça où ? Arrête là.

Ruben : Acte 5 non de la scène 5. Seigneur de mes efforts je connais l'impuissance, je cède et laisse aux dieux opprimer l'innocence.

Matthis : Mais il dit ça après Ulysse. Après le monologue d'Ulysse.

Ruben : Ouais.

Matthis : Seigneur de mes efforts je connais l'impuissance ...Ah oui

Medhi : Tu connais opprimé. En gros c'est quelqu'un que tu rabaisses à chaque fois.

Madiane : C'est comme un mouton.

Matthis : Oui en gros rabaisses. Oui il le rabaisses.

Ruben : C'est pas ça.

Matthis : Non c'est quelqu'un qui opprime quelqu'un .

Ruben : Recherche sur la toile.

Pablo : Ruben il est désespéré. 389.

(inaudible)

Ruben : Laissez-moi de l'autel écarter une mère : c'est pour pas qu'elle soit sacrifiée. Ah non, si.

Pablo : Mais si, ça veut dire que il dit j'abandonne, si vous voulez bien les dieux arrêtez de sacrifier ma fille

Matthis : Mais une fille...enfin on sacrifie quelqu'un une fois pas plusieurs fois.

Ruben : Ouais mais genre tu sacrifies un animal au lieu de sa fille.

Matthis : Oui mais tu peux pas sacrifier plusieurs fois un animal.

Ruben : Ben oui.

Pablo : Ouais voilà.

Matthis : Donc il est toujours...il est dans le désespoir, non.

Pablo : Ouais il est désespéré.

Matthis : C'est vers combien svp ?

Pablo/ Ruben : Vers 389 390.

Matthis ? 3... ?

Pablo : 389.

Mehdi : Merde j'ai fait une erreur. On écrit quoi dans la 5 ?

Pablo : Ah si tu suivais. Non mais...

Mehdi : Il se sent opprimé et ?

Pablo : Il est désespéré et il demande aux dieux de l'aider.

Madiane : En fait, là, on dit toujours ce qu'il fait mais on dit pas ce qu'il ressent.

Pablo : ben désespéré.

Ruben : il apprend rien.

Mehdi : il est désespéré de ses efforts vains.

Matthis : Tu es désespéré que tes efforts aient pas payé. Acte II scène 2, Agamemnon Iphigénie Eriphile Doris.

Ruben : oh la la, on en est à la moitié.

Matthis : Et bien ma fille embrassez votre père / il vous aime toujours.

Madiane : Y a moyen que pendant le ramadan...

Matthis : Il se pose des questions.

Ruben : Mais non il discute avec sa fille comme quoi...

Matthis : Oui il discute avec sa fille...Il dit heu « ouais tu mérites un père mieux que moi et puis »

Ruben : Oui mais c'est pas sa faute quoi.

Matthis : Oui il dit que c'est pas sa faute et par ça qu'elle mérite un père mieux que lui.

Pablo : Là en gros il va la sacrifier.

Ruben : Non.

Pablo : Si.

Ruben : Non.

Matthis : Si. (Rires)

Pablo : Elle va être sacrifiée. Elle sait qu'elle va être sacrifiée mais elle sait pas qui. C'est comme le truc, là..euh..., où elle se fait brûler la fille.

Matthis : Ah ouais Shereen.

Mehdi : Non Shireen

Pablo : Ouais voilà. Et là elle sait qu'on va sacrifier quelqu'un. C'est quoi qu'on avait marqué quand le lecteur sait mais pas le personnage ?

Ruben : Ironie tragique.

Madiane : Ben si elle sait que quelqu'un va être sacrifié. Agamemnon il sait que c'est elle. Nous on sait que c'est elle. Et elle, elle le sait pas.

Ruben : Elle sait qu'il va y avoir un sacrifice ?

Pablo : Oui (*cherche des vers pendant que Mehdi fait « je suis passé chez sosh » et répète phrases avec Madiane, jusqu'à craquage de Matthis, « bref travaillez »*)
(... Exercice de prononciation)

Madiane : Tu peux travailler steuplait. Depuis tout à l'heure, il nous laisse pas tranquille, il nous saoule.

Mehdi : Je demande pardon.

Ruben : Le mec du coup il est triste.

Pablo : 382.

Medhi : Faut mettre les émotions hein pas ce qu'il fait lui.

Pablo : 373 à 82.

Ruben : Mais du coup il y est pas ?

Matthis : Oui car il est triste de ne plus avoir de fille. Entre guillemets.

Pablo : On va pas mettre triste à chaque fois.

Matthis : En même temps il est triste à chaque fois.

Medhi : Au pire on écrit, toujours un peu de tristesse.

Matthis : Vers combien svp ? C'est vers combien la tristesse ?

Medhi : Car sa fille mourir ?

Madiane : Car sa fille meurt.

Medhi : Elle meurt à la fin, elle meurt pas au début.

Matthis : C'est vers combien la tristesse ?

Ruben : Je sais pas.

Pablo : Je sais pas. Il dit pas « je suis triste ».

Ruben : Il est triste car sa fille va mourir dans l'innocence.

Madiane : Dans tous les cas il est triste car sa fille meurt.

Ruben : Ouais mais là elle est pas encore au courant.

Madiane : Mais si elle est au courant.

Ruben : Non.

Madiane : Pas maintenant, si elle l'est ? C'est Eurybate qui lui raconte. Ah non Arcas ?

Ruben : Mais quand ?

Madiane : Pas grave.

Ruben : oh la la. Elle lui demande s'il y aura un sacrifice et s'il est pour bientôt et là il lui dit que oui. Du coup en gros il lui dit qu'elle y sera. En gros que ce sera elle. En gros, elle sait qu'il va y avoir un sacrifice mais elle sait pas que c'est elle qui va être sacrifiée.

Pablo : Quand il dit vous y serez, il lui dit. Donc elle le sait.

Ruben : Mais elle comprend pas.

Madiane : Elle le sait.

Matthis : Acte III

Ruben : Vous y serez. C'est pas parce qu'il va y avoir un sacrifice et que tu y seras que ce sera forcément toi.

Medhi : En gros il lui explique. Vous y serez. Mais

Ruben : Pourquoi il dit Hélas alors ?

Medhi : C'est comme quand tu prends quelqu'un par derrière, tu mets un truc pour pas qu'il se tape.

Pablo : Et il dit « Verra-t-on sur l'autel votre heureuse famille ? »

Madiane : Je t'écoute.

Pablo : Donc il est triste. Ça laisse supposer que pour elle, que ce sera elle.

Ruben : Oui mais c'est encore sûr qu'elle sait que c'est elle.

Madiane : Ben si

Ruben : Ben non

Pablo : Ben alors elle est vraiment pas *fut fut*.

Madiane : Elle n'est pas encore au courant car elle l'apprend par la suite.

Pablo : Mais il lui dit « adieu » c'est quand même pas un hasard. Elle est obligée de le savoir.

Madiane : Mais non pas encore. C'est Arcas qui lui dit par la suite.

Ruben : Son père il est vachement triste. Il dit pas à sa fille « tu vas être sacrifiée demain », il dit « oh la la ».

Pablo « Plus tôt que je ne le veux » donc il veut clairement pas. Ensuite il dit qu'il y aura quelqu'un de sa famille, donc voilà.

Ruben : Ben oui mais pourquoi tu dis ça ! Mais pourquoi tu dis ça ?

Pablo : De toute façon on a marqué qu'il était triste.

Madiane : Allez on passe à la scène suivante car là tu commences à nous embêter Ruben.

Pablo : Et tu marques quoi en citation ?

Ruben : Ce que tu veux. C'est presque tout là. Presque tout marche là. Je sais pas. 73 à 82.

Madiane : Ruben tu as plus de barbe que Pablo. Tu seras un homme plus tôt.

Ruben : Super.

Madiane : Tu as de la chance, moi aussi j'ai pas de barbe.

Ruben : Ouais.

Pablo : Acte III, scène 1.

Medhi : Vous avez pas la même chose là ?

Matthis : Et alors ? c'est plus ou moins pareil .

Medhi : Moi j'ai marqué ironie tragique car c'est sa fille qui va mourir.

Ruben : Ouais ben c'est ça.

Matthis : Mais tu as rien marqué acte I scène 4.

Medhi : Qu'est-ce que tu racontes ?

Matthis : Acte I scène 4

Medhi : Ben ouais mais.

Ruben : Il est triste car sa fille va mourir mais elle est dans l'innocence.

Madiane : Mais c'est pas ça qui nous intéresse. Ce qui nous intéresse là, c'est qu'elle est pas encore au courant qu'elle va mourir.

Matthis : Elle, elle est pas au courant mais Agamemnon lui, il est au courant.
(*Mehdi en arrière-plan*)

Matthis : Donc nous sommes au courant.

Medhi : Madame, est-ce que ça se dit, mais est dans l'innocence ?
(*Echange avec la prof sur une formulation en second plan*)
(*Medhi se vante*) d'avoir pu corriger quelque chose.
(*échange inaudible*)

Pablo : Alors Acte I.

Matthis : Non acte III. Il est en colère contre Clytemnestre.

Ruben : Il veut sacrifier Iphigénie mais Clytemnestre, elle veut pas.
Mehdi : Elle veut pas quoi ?
Ruben : Ben sacrifier sa fille.
Pablo : Mais lui il veut ?
Matthis : Ben non, il veut pas sacrifier sa fille.
Ruben : Ben oui.
Matthis : Ben non, il veut pas sacrifier sa fille.
Ruben : Rho il veut pas trop. Mais il est obligé.
Matthis : Ben oui.
Medhi : #balancetonporc
Matthis : Il veut pas mais il est obligé. Quand ta mère elle te demande de passer l'aspirateur et que tu veux pas, tu es bien obligé.
Madiane : Moi elle me le dit pas.
Matthis : Moi elle me le dit tout le temps.
Medhi : La vie de Matthis, elle est passionnante. Moi ma mère elle me dit jamais ça. Et ta mère elle est plus grande que toi en taille ?
Matthis : Non. Elle fait 1m62.
(échange hors sujet, inaudible)
Madiane : Dites, j'ai une question. Tu vois les trous pour les chats qui rentrent. Est-ce que vous passez par-là ?
Medhi : Rires
Madiane : Y a des trous de souris chez moi. Je te fais une location.
Matthis : C'est pas pour les chiens mais pour les chats et ça s'appelle une chatière.
Ruben : Y a pour les chiens aussi. Medhi : Moi j'ai un lion chez moi. Il rentre pas par là
Madiane : Moi j'ai un tigre du Bengale.
Medhi : C'est un faux lion. C'était un chien blanc. Il avait des taches noires.
Pablo : Echange inaudible Là il dit t'es au courant qu'Agamemnon...
Matthis : (Rires) et pourquoi t'as dit là aussi ?
(Rires)
Pablo : Il se met en colère.
Ruben : Oui mais en gros.
Pablo : Oui Clytemnestre elle lui reproche le fait que tout lui est destiné.
Ruben : Oui mais on s'en fiche, nous on est Agamemnon.
Pablo : Oui je sais mais du coup Agamemnon il est en colère parce qu'il se fait critiquer.
Matthis : Mais il se fait critiquer par l'autre, là, je sais plus comment elle s'appelle.
Pablo : Clytemnestre
Matthis : Voilà. Ben oui mais de toute façon ils sont que deux dans la scène.
Madiane : C'est quoi le mot du coup ?
Ruben : Il se met en colère car il se fait critiquer.
Medhi : Donc là vous écrivez quoi ?
Ruben : Faut prendre une citation.
Madiane : J'aime bien parce que je vois du coup que ça communique bien mais ça communique pas avec Medhi et moi, quoi.
(Rires de Mehdi)
Pablo : Ben tu peux communiquer avec nous.
Madiane : Alors que nous on essaye tout simplement...
Medhi : Et ho ! On veut communiquer (rires)
Madiane : Laissez-nous communiquer quand même.
Pablo : Ben vas-y. Propose une citation.
Madiane : A la fin je vais communiquer avec Romane, je vais me tromper de groupe.
Matthis : C'est le vers combien ? Y a pas de vers ?
(inaudible)
Ruben : Ah 81.
Prof : Là vous me mettez « ironie tragique » ou « triste », ok. Bon le premier n'est pas un sentiment et quand vous me mettez les sentiments, vous n'indiquez pas ce que votre personnage apprend au cours de cette scène.
Madiane : Parce qu'il apprend rien. Ah si par exemple il apprend à Arcas juste que sa femme, elle arrive.
Prof : Donc vous voyez qu'il apprend bien quelque chose.
Madiane : Ouais mais là on l'a écrit. Mais c'est qu'il apprend pas grand-chose, il est souvent triste.

Medhi : Ben quand t'es triste, t'es pas *over*.

Pablo : Il apprend ou pas ?

Medhi : Oui. Il apprend que sa femme, elle arrive.

Pablo : Oui mais ça c'est dans l'acte I

Matthis : Acte I, scène 4

Pablo : Ouais.

Ruben : Il est en colère car il se fait critiquer.

Madiane : Par qui ?

Matthis : Clytemnestre.

Pablo : Calchas c'est une ville non ?

Ruben : Je sais pas.

Pablo : Mais pourquoi alors une ville s'unirait au sacrifice ?

Madiane : Parce que la famille royale...

Medhi : Faut mettre la ligne, elle a dit.
(échange incompréhensible sur l'achat du livre, qui coûte 2€)

Pablo : Parce que tu ne savais pas qu'il fallait l'apporter ?

Madiane : Il l'a pas acheté.

Mehdi : Je l'ai acheté chez Gibert Joseph. Je l'ai acheté 4. Sans honte.

Matthis : Moi je l'ai pas acheté.

Pablo : Ensuite, mais pourquoi tu fais ça toi ?

Matthis : Il m'énerve quand il fait ça Ziane.

Madiane : Parce qu'en gros.

Pablo : C'est nul comme (?)

Ruben : Oui c'est bien pour nous mais c'est nul pour lui.

Pablo : En gros, son seul argument, son seul truc c'est dire qu'il est en colère.

Ruben : Non ça veut dire qu'il se défend.

Pablo : Mais ça prouve pas qu'il est en colère.

Matthis : Ben non.

Ruben : Ça veut dire qu'il se défend.
(Reprise à l'ordre de Medhi par la prof qui montrait son caleçon à un autre groupe)

Madiane : Madame, j'ai une question.

Madiane : Hé bien Ma fille embrassez votre père. Il vous aime toujours.

Matthis : Ben parce que on dit vous

Madiane : Et alors toi tu parles de toi à la deuxième personne ?

Matthis : Ouais...enfin non.
(échange inaudible sur Medhi)

Ruben : Au pire, on met pas qu'il est en colère.

Pablo : Ben on met quoi ?

Prof : Il vous reste une grosse ½ heure.

Pablo : Il bataille.

Matthis : Pour faire tout ça ? On a fait la moitié, hein.

Medhi : Faut mettre les émotions et ce qu'il apprend. Faut pas mettre ce qu'il fait hein.

Pablo : Ben on va mettre qu'il est en colère, hein.

Medhi : Tu mets heu furieux

Madiane : C'est pareil.

Medhi : Ben oui mais ça change de mot au moins, tu vois.

Matthis : Il nous reste 13, hein. Il nous reste 13 cases, hein.

Pablo : Mais oui et alors.

Medhi : Non, mais il voulait mettre en colère mais en colère on l'a déjà mis alors on change, c'est tout. On l'a mis trois fois.

Pablo : Ah bon. Pas moi.

Medhi : Non mais vous vous faites pas comme le reste du groupe.

Matthis : Là faut prendre maximum deux minutes par scène les mecs.

Pablo : Pourquoi ?

Matthis : Parce qu'il nous reste ½ heure et on a 13 scènes.

Pablo : Mais on a pas 13 scènes. Désstresse. On a rien dans l'acte V.

Matthis : Ah d'accord.

Pablo : Il nous reste juste (compte) 4 scènes.
 Medhi : Vous êtes peu coopératifs.
 Ruben : Tu peux dire qu'il est agacé que ce soit ...
 Madiane : Elle se satisfait dans la...
 Medhi : T'sais quoi, Agamemnon,
 Pablo : 814
 Madiane : complaisance. Je vais aller chercher ce que ça veut dire. Parce que si personne sait ce que ça veut dire on va pas avancer quand même.
 Medhi : Mais il apprend rien dans la scène 3 ?
 Matthis : Ben non.
 Pablo : La scène 3 ? Ben non il apprend rien.
 Matthis : C'est vers combien III, 1 qu'on avait mis ?
 Ruben : 814
 La prof récupère le carnet de correspondance de Medhi
 Madiane : Je comprends pas ce que tu veux me raconter.
 Echanges inaudibles
 Matthis : Tu as une grande bouche Medhi.
 Medhi : Ah bon ? C'est pour mieux te manger mon enfant
 Ruben : C'est marqué ici. A la scène là, c'est marqué Aegine c'est pour dire qu'elle apparaît pas. Ben peut être qu'elle est dedans mais qu'elle parle pas.
 Matthis : Mais non.
 Pablo : Elle est là mais elle parle pas.
 Ruben : Oui mais c'est étrange.
 Matthis : Aegine, Angine ouais bien sûr.
 Ruben : Ben en gros là il fait pareil.
(échange inaudible de Medhi)
 Matthis : Ok. Ben non pas eux. Ils sont nés en novembre.
(Medhi inaudible)
 Matthis : Ben moi non plus je crois. Bref, on s'en fout, on s'en fout. On verra ça après.
(échanges inaudibles)
 Madiane : Y a un problème, là, y a un problème. Dans la scène 3.
(Medhi inaudible sur autre sujet...échanges inaudibles « le monde selon Jamie » Alors « Jamie qu'est-ce que la maniaco-phobie ? La maniacophobie. Medhi continue son imitation)
 Matthis : Tais-toi !
 Madiane : 4
 Matthis : Acte IV, scène 3.
 Madiane : Là c'est la scène 3.
 Pablo : En gros.
 Ruben : Ben pareil quoi.
 Pablo : Ouais il est en ...Ben non là il ...
 Medhi : en colère.
 Pablo : Il est sur la défensive.
 Ruben : il pose des questions.
 Pablo : Non il répond à des questions. Il est interloqué.
 Matthis : Interloqué ça veut dire qu'y a quelqu'un qui lui fait des questions.
 Ruben : En gros, y a Agamemnon qui a décidé ...(Compte)
 Madiane : Mais c'est pas parce que t'as des points d'interrogation que t'as des questions...
 Medhi : Ben si...
 Madiane : Je peux en assurer la sincérité et que moi je dis que voilà il semblerait que ce soit un problème et que la probabilité soit supérieure.
 Medhi : Mais c'est pas parce qu'il y a des points d'interrogation que ce sont des questions aussi, hein. Ouais si c'est vrai aussi. Je crois que y a un *bug*.
 Madiane : Nous sommes à la scène 3. Il pose beaucoup de questions et c'est ça qui me m'interloque. Il est sûr de lui.
 Ruben : Il est pas sûr de lui.
 Pablo : Non il pose des questions parce que lui il est sûr de lui ?
 Ruben : Ben lui il est sûr.

(échanges inaudibles)

Ruben : Lui, il est sûr.

Medhi : Exactement.

(échanges inaudibles)

Madiane : L'acte V (*dit V comme la lettre*) c'est là où on a mis ?

Matthis : rires l'acte Vé !

Madiane : Y a quoi de marrant ? C'est écrit acte Vé non ?

Matthis : Acte 5

Madiane : Ouais mais j'ai pas compris. J'ai le droit de dire que j'ai pas envie de dire en chiffre romain. Je dis acte Vé, je dis acte Vé.

Matthis : Et l'acte 4, c'est l'acte i vé peut-être ?

Ruben : Si c'est ce qu'il ressent, enfin.

(échanges inaudibles)

Matthis (rires) : Acte vé rires

Madiane : Je vois que depuis tout à l'heure tu te moques de moi...

Matthis : Arrête.

Medhi : en même temps, c'est Matthis qui te dit ça, c'est pas le plus intelligent non plus...

Matthis : Ben toi non plus. Excuse-moi.

Medhi : La vie de ma mère.

Matthis : T'as redoublé combien de fois déjà ? T'as redoublé huit classes et t'es pas plus intelligent que nous.

Mehdi : Excuse-moi j'ai redoublé car tiens tiens tiens excuse-moi mais . Parce que mon comportement n'était pas adapté. Excuse-moi mais premier trimestre j'ai 16.

Matthis : Ok (rires).

Medhi : La vie de ma mère, c'est vrai.

Matthis : L'année dernière ? T'es en seconde.

Madiane : Ouais, toi aussi t'es en seconde là. Au premier trimestre, t'avais 14 de moyenne là ?

Medhi : Moi j'ai fait des ???où tu seras jamais accepté de ta vie.

(échanges à moitié audible hors sujet sur les notes de Matthis et Medhi. Ils parlent des lycées où Medhi a été accepté quand viré.)

Medhi : Au premier trimestre, j'avais 15 de moyenne, je te jure, c'est vrai. (...) mais j'ai plus la motivation de travailler et tout. (Echanges sur le sujet) Si je veux travailler là, je travaille mais ...Vas-y j'ai combien de moyenne là et je révise jamais.

Madiane : Tu travailles tout le temps, t'as pas de vie sociale.

Mehdi : Ben non tu sais pourquoi tu as une bonne moyenne, tu restes avec eux.

Madiane : Ah ben ouais la triche, les travaux en groupe hein ça aide.

Medhi : Et les travaux de groupe illégaux, hein les contrôles.

Matthis : Pablo, il essaye de travailler.

Pablo : Oui il est sûr de lui.

Matthis : Dans la scène 3.

Ruben : Dans sa première réplique.

Madiane : Il est ouvert aux questions.

Medhi : Oh Lorenzo t'es puceau ?

Lorenzo : oui

Madiane : Oh oh oh demande à ta maman

(Rires)

Ruben : Attends on met quoi alors ?

Pablo : J'ai mis sa première réplique en gros.

Ruben : J'ai fait ce que j'ordonne, un devoir légitime.

Medhi : Il est sûr de lui car il pose des questions ?

Ruben : Non il est ouvert aux questions.

Medhi : Oh mais c'est pas une émotion ça !

Madiane : Si être sûr de lui c'est un état d'esprit.

Medhi : Il est ouvert aux questions, c'est pas une émotion

Matthis : C'est un état d'esprit. C'est d'être sûr de lui, c'est un état d'esprit.

(Agitation, échanges inaudibles)

Medhi : Mais tu peux pas dire que c'est une émotion.

Matthis : Mais non !

Medhi : Je ne parle pas avec les gens inférieurs.

Matthis : Ok

Medhi : Je te parle à toi Ruben. Conversation entre deux personnes intelligentes. Il est ouvert aux questions, c'est pas une émotion.

Matthis : Mais on t'a pas dit ça, on t'a dit que c'était son état d'esprit. Sûr de lui c'est un état d'esprit.,

Medhi : Oui mais ça sert à rien d'écrire ça car c'est pas une émotion.,

Madiane : Il est sûr de lui car il répond à toutes les questions et il répond à tout là.

Medhi : Oui mais on peut pas écrire cela.

Prof : Pour vous, il est sûr de lui. Cherchez un vers qui le prouve.

Medhi : On dit merci à qui ? Merci Jack Kennedy . Oh on dit merci qui ?

Madiane : Merci Medhi.

(rires et jeu avec téléphone)

Ruben : 1151 et 1157

Ruben : Pourquoi ça marcherait pas ?

(échanges inaudibles)

Pablo : Ensuite scène 4 il fait quoi ?

(Echanges inaudibles. Medhi qui ne cesse de répéter « acte IV »)

Madiane : Oh Medhi t'as fini de faire ton DM ou pas ? Tu devrais le faire maintenant, hein.

Medhi : Mon DM je l'ai fait hier.

Madiane : Lol. Non et il mérite une mauvaise note.

Matthis : C'est toi qui va l'avoir la mauvaise note à force de dire ça.

Ruben : Donc il apprend qu'Arcas, il l'a trahi.

Medhi : Minute.

Madiane : Et il est...oh le temps il passe trop vite avec vous.

Matthis : Ça fait 1h10 d'enregistrement.

Ruben : Il est triste.

Matthis : Il est attristé par son destin.

(Réflexion sur les enregistrements à écouter et la prof qui travaille en écoutant les enregistrements.)

Medhi : Vous jouez à la console ?

Matthis : Non ils jouent sur leur téléphone.

Madiane : Oh vous avez internet.

Matthis : C'est pas des campagnards non plus, c'est pas des paysans

Medhi : Oh vivez-vous dans le monde actuel ?

(rires)

Medhi : Mangez-vous des sandwichs ?

Matthis : As-tu l'eau courante chez toi ?

Medhi : non on a un trou dans notre jardin là-bas et on fait caca là-bas et on est vegan (rires). On est naturel.

Madiane : Et quand on nettoie on jette par la fenêtre

Medhi : On pisse à l'air libre on s'en fout. On est heureux. On ne mange pas la viande de quelconque animal. On préfère manger des cacahuètes et de l'herbe.

Matthis : Je préfère brouter de l'herbe.

Madiane : Manger Michel mon petit poisson rouge.

Medhi : Manger de l'herbe mouillée, c'est ce qui me fait vivre.

(inaudibles et pisser sur l'herbe)

Madiane : Bref travaillez un peu.

Medhi : De l'herbe avec du chocolat provenant du corps humain. Ça c'est vraiment aimer la nature.

Madiane : Et donc vous n'avez pas de console.

Matthis : Si ils en ont une.

(échanges inaudibles)

Madiane : Le truc que vous faites le plus c'est travailler à l'école ?

Ruben : Etant donné qu'on passe la majorité du temps ici oui *

Matthis : Ce qui paraît assez logique. Si tu passes plus de 80% de ta vie à travailler ben

Ruben : 1/3

Mehdi : Quand vous êtes chez vous ?

(échanges sur les horaires et quantité de travail dans la journée, nuit)

Medhi : Tu passes que 8h à dormir ? T'es fou j'ai besoin de au moins 10h moi. Je me couche il est 1h du matin, je me lève il est 15h. Un jour, je suis arrivé chez moi, il était 7h du matin, j'étais avec mon cousin.

Matthis : T'as jamais fait de nuit blanche
Medhi : Toute la nuit on a regardé des films ?
Matthis : Ben t'enchaînes.
Ruben : T'enchaînes deux jours comme ça ?
Matthis : Ben ouais.
Ruben : Genre imaginons là t'as pas dormi. Mais t'es crevé.
Madiane : Tu vois pas qu'il ment ?
Ruben : Donc t'es en soirée, tu rentres tard, tu dors pas.
Medhi : Genre Matthis en soirée.
Ruben : Si tu dors pas de la nuit, tu dors le lendemain. Tu peux pas enchaîner deux jours sans dormir. Ben si tu peux, mais t'es trop fatigué.
Matthis : Bien sûr que non.
Ruben : Il me semble que tu peux rester une semaine sans dormir mais là tu commences à avoir de graves troubles.
Madiane : Arrêtez de faire n'importe quoi. Travaillez.
Matthis : Acte IV scène 5
Ruben : Scène 4
Medhi : De toute façon il est toujours attristé.
Prof : Etes-vous d'accord pour dire qu'Agamemnon est toujours triste du début jusqu'à la fin de cette pièce ?
Tous : Oui
Prof : Pourquoi ?
Madiane : Ben sa fille elle va mourir. Quoiqu'il arrive il est triste. Même à la fin quand il la sauve
Matthis : ça dépend la relation qu'il a avec sa fille.
Prof : Et il a une bonne relation avec sa fille ou pas ?
Matthis : ouais un peu
Prof : On pourrait même développer un peu plus. Triste, ça me paraît un peu léger vu la gravité de la situation. Anéanti me paraîtrait plus logique. Ça me paraît plus intéressant. Triste est un mot plus léger. « Je suis triste car j'ai raté mon train »
Madiane : Là il a le cœur brisé.
Prof : Je vais tuer ma fille. Ça va même plus loin encore.
Matthis : Un peu quand même.
Madiane : Triste, c'est basique.
Matthis : T'es triste quand tu casses quelque chose .
(échanges inaudibles)
Prof : Agamemnon reste concentré.
Medhi : Tu parles à quelqu'un qui ne ressent aucune émotion sexuelle.
(Rires)
Matthis : Je te décerne roi de la poubelle.
Madiane : Acte 4, scène 5.
Matthis : Il apprend qu'Arcas, il l'a trahi.
Madiane : J'arrive pas à lire.
Ruben : Apprend qu'Arcas l'a trahi 1170.
Pablo : Il est triste car ...
(Rires)
Pablo : ils sont tristes du sacrifice.
Matthis : C'est vers combien ?
Ruben : A la place de « triste », tu mets anéanti.
Mehdi : T'as mis quoi comme vers ?
Ruben : 1318.
Matthis : 1170. Là on est scène 6.
Ruben : Non 5.
Matthis : Non 6.
(échanges inaudibles sur les questions qu'ils se posent)
Matthis : Agamemnon et Achille
Madiane : Je commence à dire n'importe quoi.
Medhi : Je suis une libellule.
(Rires)

*(réflexions sur les rires de Pablo et Ruben. Si les deux rient c'est que la blague est bonne)
(hors sujet sur la jumeauté)*

Medhi : A trois vous me dites votre couleur préférée. 1 2 3
(rires, hors sujet)

Matthis : C'est le bleu et moi le rouge-orange.

Medhi : C'est quoi ton genre de nana. Grande, blonde, intelligente, bien formée, avec des gros seins ?

Madiane : Bon tu le laisses tranquille.

Matthis : On en est à la 6 ?

Ruben : Il fait quoi ?

(échanges inaudibles)

Ruben : Il apprend qu'Achille...

Matthis : Il se pose des questions « pourquoi », « pourquoi »
(Mehdi rires avec voisins à propos d'une éventuelle grossesse).

Medhi : De quoi ? J'ai rien regardé, j'ai cherché l'enregistrement.

Matthis : Gladys ?

(Rires et échanges hors sujet.)

Medhi : Gladys reviens dans mes bras.

(hors sujet)

Matthis : Je crois qu'elle va pas apprécier en écoutant.

Ruben : Est-ce qu'il apprend un truc ?

Matthis : Non il se pose des questions.

Pablo : Oui mais il faut dire les émotions et ce qu'il apprend.

Matthis : Agamemnon se pose des questions.

Ruben : Non c'est ce qu'il fait, pas ce qu'il ressent.

Madiane : Oh travaillez un peu. On se demande ce que vous faites depuis tout à l'heure, surtout Ruben là.

(Réflexion sur la place du micro dans le téléphone portable)

Ruben : Il dit à Achille d'aller attaquer Troie.

Matthis : C'est quoi le travail de demain ?

Madiane : Vous avez toujours pas fait la 6 ? Bon moi je fais la 5 et vous la 7.

Matthis : Medhi, il médite sur...

Ruben : Agamemnon médite sur sa discussion avec Achille.

Matthis : Ben non ah ben si puisqu'il est seul.

Ruben : Il est pensif.

Madiane : Il est énervé car il s'embrouille avec l'autre et il fait des phrases « et vous qui me parlez avec une voix menaçante ». En gros ils sont en train de se chauffer la voix.

Ruben : Il est pensif.

Ruben : vers 342

Madiane : Et on marque quoi ?

Ruben : T'as marqué quoi dans le 7 alors ?

Matthis : et scène 7 c'est vers combien ?

Medhi : Je crois qu'on s'est perdu dans le labyrinthe.

4. Retranscriptions des journaux de personnage collaboratifs écrits en classe 1 (étape 3)

La langue n'a pas été corrigée : est présenté ici le texte copié directement sur le logiciel d'écriture collaborative Framapad. Les textes sont suivis des échanges relevés dans le chat du logiciel.

a. « Cercle de personnage » Agrippine

Aujourd'hui a été une journée riche en émotion car je me poses beaucoup de question sur mon pouvoir et ma position actuelle que j'ai vraiment peur de perdre ,je me demande si mon fils Néron va devenir le successeur de mon second marie claudius. En se moment je suis préoccupé par le changement de mon fils j'ai comme l'impression qu'il s'éloigne de moi

et que son caractère devient de plus en plus fou. J'ai peur qu'une fois au pouvoir Néron me renie pour garder le pouvoir Rien a qu'à lui . Que vais-je devenir comment pourrais-je vivre?

J'aimerais tellement reprendre en prise de mon fils afin qu'il m'écoute et m'obéisse à nouveau

Pourquoi? pourquoi moi pour qui Néron me dois vie. moi qui l'attendais au bord de son petit lit pourquoi est il devenu si brutal chaque jour. comment suis je devenu si importune ces jours. j'aurais dû lui montrer ma puissance si grande. pour qu'il puisse voir à quel point il doit craindre. . Durant cette journée assez mouvementée, j'ai pu tout d'abord croiser Burrhus qui sortait de chez Néron.

D'ailleurs Burrhus avait un message de la part de mon fils. Je me suis tout de suite doutée que Néron puisse être là, puisque Burrhus est toujours avec lui : c'est en quelques sortes son précepteur. Du coup, j'ai décidé d'aller parler à mon fils mais bizarrement, Burrhus m'en empêchait. La colère commençait à monter de plus en plus. Il m'a ensuite avoué que mon fils ne voulait pas me voir maintenant. Pourquoi? J'ai donc commencé à faire des menaces envers mon fils que, bien sûr, Burrhus lui rapportera...j'étais de plus en plus énervé et la discussion ne faisait que d'empirer mon état. Burrhus décida donc d'arrêter cette discussion qui n'avait aucune utilité. Je n'aime pas cet homme, j'étais furieuse qu'il ne me laisse pas voir mon fils et qu'il n'ose pas laisser Néron lui-même assumer ses propres décisions. Burrhus en était même à dire que mon fils n'était rien sans lui et qu'il s'égayerait sans son aide. Je regrette profondément d'avoir confié mon fils à cet homme car il fait de mon fils un ingrat et j'ai l'impression qu'il m'a volé mon fils. Je me rendais de plus en plus compte que je perdrai le pouvoir ainsi que toute ma fortune. Devrait-il avoir le même sort qu'a eu son père ? Être empoisonné ? Mon fils Néron serait son successeur donc je savais pertinemment qu'il serait empereur de Rome. Mon cœur se déchira en me rendant compte que pendant toute ces années Claudius m'avait menti. De toute façon tous les fils de Roi succèdent dignement leurs pères. Je ne sais vraiment plus comment réagir !!! Tout me tombe sur la tête je ne c'est vraiment plus comment agir je suis perdu...J'aimerais tellement récupérer mon pouvoir politique mais je ne perdrais pas espoir je suis pas une perdante. Néron a changé et c'est éloigner de moi. Je suis persuadé qu'il peut revenir à la raison et m'obéir. Je suis persuadé qu'il peut revenir à la raison et m'obéir. Je suis prêt à tout pour récupérer mon pouvoir et le garder le plus longtemps possible pour récupérer mon fils je ferai vraiment tout

Par la suite, j'ai de nouveau eu une discussion avec ma confidente Albine. Elle me reproche le fait que je suis énervé et que l'empereur, mon fils, puisse l'ignorer

Chat :09:46 il faut travailler ensemble

:09:46 arrêtez d'écrire chacun dans votre coin

:09:46 il faut penser un texte collectif

b. « Cercle de personnage » Albine

Je suis Albine, la confidente d'Agrippine et en ce moment elle se confie beaucoup à moi et je l'écoute, parfois je lui donne quelques conseils. En ce moment elle est très bavarde. Elle me parle de l'empire, de Néron et du pouvoir

Ce matin, elle est restée toute seule, sans protection, à attendre que Néron se réveille devant sa chambre. Elle se fait de plus en plus de soucis pour son fils, et celui-ci n'a pas l'air de s'intéresser à elle. Cela va la faire souffrir... Elle veut trop être près de lui et être sa responsable pour avoir le pouvoir. Elle est trop attachée à lui et cela la perdra un jour...

Tout à l'heure j'ai vu une dispute entre Burrhus et Agrippine à propos de Néron. En effet, ils se disputent au sujet de la responsabilité de Néron pour avoir le pouvoir sur Rome. Ils ne veulent pas en être écartés. Je ne pense pas que cette avidité de pouvoir soit une bonne chose pour Agrippine, cela l'a fait changer dans son comportement et je m'inquiète de plus en plus pour elle.

Puis j'ai appris par Britannicus que Junie, son amante, a été enlevée par Néron. Narcisse et Agrippine étaient également présents. Néron est devenu vraiment horrible. De plus, cela attise la colère de madame Agrippine envers son propre fils. Britannicus est effondré, et se croit responsable du sort de la pauvre Junie. Quoi qu'il en soit, je m'inquiète énormément pour le sort de Junie et aussi, bien sûr, pour Agrippine. Tout cela la fait douter et se retourner contre son propre fils n'est assurément pas une bonne idée. Elle ne sait pas où elle va et elle n'a pas les idées claires. Je dois la rassurer, la raisonner et m'occuper d'elle.

Je suis folle d'inquiétude ! Tout à l'heure j'ai vu Agrippine en colère .

Je ne l'avais jamais vu dans un état pareil !

Tout ça a cause de Burrhus, car ce dernier veut avoir le pouvoir sur Néron et Agrippine le veut aussi.

En meme temps je suis de son avis car c'est quand même sa mère et elle a tout les droits.
C'est tout de même la personne qui l'a mis au monde et également celle qui lui a donné le rôle de l'empereur.
Mais je m'inquiète quand même pour Agrippine car a force de se disputer elle va finir par s'épuiser d'avantage.

Cela m'attriste beaucoup de la voir ainsi .

Je pense qu'elle est très avide à mon goût c'est cela qui la rend nerveuse.

Il faudrait que je lui fasse perdre cette avidité.

Mais comment ?

Aujourd'hui j'ai vu de nombreuse fois Agrippine et Burrhus se disputer a propos de Néron.Ce matin , j'assiste a une dispute entre Agrippine et Burrhus . Ils se disputent pour savoir qui controlera Neron et aura le pouvoir. En effet, ils se disputent au sujet de la responsabilité de Néron pour avoir le pouvoir sur Rome.Ils ne veulent pas en être écarté. Je ne pense pas que cette avidité de pouvoir soit une bonne chose pour Agrippine.Cela a fait changer son comportement et je m'inquiète de plus en plus pour elle.Ensuite cette après-midi, ils se disputent pour savoir qui controlera Néron et aura le pouvoir sur Rome.

FIN TEXTE

Agrippine est très inquiète pour son fils, Néron. Albine la rassure en lui évoquant le pouvoir de son fils qui a gouverné Rome pendant trois ans. Albine pense qu'Agrippine devrait parler avec son fils. Agrippine et Burrhus se disputent encore a propos de Néron. Puis, suite à la colère d'Agrippine, Albine essaye de la calmer et de la remettre en question. Enfin agrippine s'est alliée avec Britannicus contre Néron.

sevan:09:08 goose folle

sevan:09:09 on fait quoi

arnaud:09:15 bonjour!

sevan:09:16 bonjour

arnaud:09:16 koman savaa?

sevan:09:16 qui est tu anonyme

dimitri:09:16 bonjour

sevan:09:17 bonjour

sevan:09:18 comment procedons nous sur le texte

dimitri:09:18 faut faire quoi?

sevan:09:19 un journal extime

sevan:09:20 qui es tu lautre anonyme

sevan:09:23 dimitriiiiiiiiiiiiiii qu'es ce tu faissss

mica dorsaf:09:24 sevan chute merci

sevan:09:24 comment repartissons le journal

sevan:09:25

dimitri:09:25 jsp

mica dorsaf:09:25

dimitri:09:26 du coup je fais quoi avec la feuille?

mica dorsaf:09:26 arna

dimitri:09:26 j'ecris quoi?

mica dorsaf:09:26 avc quel feuille ?

dimitri:09:26 moi j'ai la copie de sevan

sevan:09:30 bon on fait koman

mica dorsaf:09:34 il faut s'organiser pour la rédeaction

mica dorsaf:09:35 ça part dans tous les sens.

mica dorsaf:10:46 dimitriiiiiiiiiiiiiiiiiiiii

dimitri:10:47 oui?

mica dorsaf:10:48 apres ce que je m'as dit je peu dir quoi ?

dimitri:10:50 T

sevan:10:50 Travailler en groupe, c'est respecter le travail d'autrui aussi. Ne pas supprimer sans discuter auparavant. (Mme Augé)

dimitri:10:51 TU PEUT DIRE QUE TU LA TROUVE TROP TROP AVIDE ET QUE POUR LA PROTEGER TU DOIS LU FAIRE PERDRE CETTE AVIDITE

dimitri:10:52 désolé pour le majuscule

dimitri:10:55 Je met tout dans l'ordre?

arnaud:10:55 oui

dimitri:10:56 ok

mica dorsaf:10:56 ok merci

c. « Cercle de personnage » Britannicus

Je suis encore en prison... Je ne sais plus quoi penser , je suis totalement perdu au sujet de Junie celle qui fait mon bonheur et désespoir à certains moment. Neron serait-il tomber amoureux de ma fiancée , quel empoté , "Monsieur" est l'empereur de Rome et cela lui permet de me voler ma Junie ? Non je ne suis pas d'accord. Mais en y repensant Neron ne pourrait jamais me faire sa, j'ai une totale confiance en mon demi-frère , meme

si il m'a emprisonné , il a une raison que j'accepte. Avec Junie et Neron nous ne pouvons pas dire que c'est l'amour fou , mais j'aime ces deux personnes , et je les porte dans mon cœur. Mon caractère assez fort me fait faire des choses que je regrette fortement , comme ce matin.

Le point d'orgue de nos disputes a été lorsque nous avons eu un violent affrontement. Nous nous sommes dis tout ce que nous pensions l'un de l'autre, et ça a mal fini... Junie a tenté de nous raisonner, mais elle n'a pas réussi... Nous devons nous expliquer, sans manières et sans retenue. Mais même lorsque l'on se dispute, il est hautain et se sent supérieur, je ne le supporte plus...

A vrai dire, je ne sais plus quoi penser de lui... Il m'a trahi... Je l'avais pardonné lorsqu'il m'avait pris le trône, mais maintenant je ne peux plus... Il aime Junie, moi aussi, mais personne ne sait ce qu'elle désire... Et personne ne s'en préoccupe vraiment... Néron est mon demi-frère, mais parfois, j'ai l'impression que c'est mon ennemi. Il me provoque tout le temps. Il a commencé lorsqu'il est arrivé sur le trône à ma place, ensuite quand il m'a volé Junie, maintenant il m'a fait arrêter. Ce lâche... Jusqu'à aujourd'hui, je ne l'en pensais pas capable... Mais ce que je pensais ne compte plus maintenant ! Tout ce qui importe, c'est qu'il est devenu un monstre, et que plus rien ne peut l'arrêter, pas même Agrippine. Elle m'a d'ailleurs proposé une alliance contre lui, mais je ne vais pas l'accepter, elle a l'air fausse... Pourquoi trahirais-t-elle celui qu'elle fait monter sur le trône ? J'espère que Agrippine cette folle sera puni pour avoir comploté contre son empereur et qui puisait son fils. C'est vrai ! Quelle mère peut trahir son fils? Au lieu de se réjouir de la position de son enfant elle ne s'inquiète que de la sienne, son égoïsme est égal au nombre de soldats de l'empire . Et est prête pour rester au pouvoir, y compris le meurtre.

Les gardes arrivent ! Je suis libre ! Après tout ce temps passé en prison je suis sûr que Néron va me pardonner et abandonner l'idée de me voler Junie.

Quand j'y pense personne ne m'a rendu visite mais je suis pratiquement sûr qu'il n'avait tout simplement pas le temps. Il faut que je rattrape tout ce temps perdu dans cette prison, au côté de ma fiancée. J'espère que cette histoire de trône va se stopper et arrêter de distancer mon frère et moi. Aujourd'hui la seule personne en qui j'ai vraiment confiance et avec qui je peux me confier reste Narcisse. Nous allons enfin pouvoir redevenir des frères, et je pourrais me marier avec Junie !

jessim:11:40 arrete sa va mal finir

Kilian:11:43 salutà tous !

Kilian:11:43 jessim , petite questionn

Alexis:11:43 wsh mères sos

Alexis:11:44 je suis anonymous

jessim:11:44 vasi dit

Alexis:11:45 jessim c'est ptetre un gars bine mais on prefere les *****+

jessim:11:46 arrete frere moi je suis un garcon facile

Alexis:11:47 t'es fragile =)

jessim:11:48 toi aussi tu fais dla peine

Alexis:11:49 tuni**ien askip

jessim:11:51 ptdrr ya que un seul gars qui dit toujours askip

Alexis:11:52 c'est pas ta york?

jessim:11:52 et zerma c toi qui dit jsui un fragile ??

Alexis:11:53 bah we tu parle mais tu fait rien

jessim:11:53 bah dis moi tu veux que je fasse quoi

Alexis:11:53 je t'attend dehors pd

jessim:11:53 jsrai la

Alexis:11:54 tapette

Baptiste et alexandra:09:08 on fait comment du coup

Alexis:09:09 c'est sur quelles actes et scene svp

Baptiste et alexandra:09:09 bah faut faire le journal donc faut pas faire scene par scene

Alexis:09:10 ya que nous 2?

Alexis:09:10 ok

Alexis:09:10 att j'arrive

anonyme:09:18 Bon on se reparti les potes ?

Alexis:09:18 bon alors c'est qui l'anonyme rose

Alexis:09:18 c'est kiki?

Alexis:09:19 on fait comment?

anonyme:09:19 Oui c'est moi Alex

Alexis:09:19 kk

anonyme:09:19 faut se repartir les scenes

Alexis:09:19 waip

anonyme:09:19 apres on developpe

anonyme:09:19 y'a qui deja ?

Alexis:09:19 il manque juste alex

Alexis:09:19 andrea

Baptiste et alexandra:09:20 au pire moi je fais tout l'acte 1

Baptiste et alexandra:09:20 et on se réparti chacun un acte

anonyme:09:20 moi je fais l'acte 2

Baptiste et alexandra:09:21 mdr y a une seule scene

anonyme:09:21 et apres je fais une autre

anonyme:09:21 tu fais laquelle Alex ?

Baptiste et alexandra:09:22 faut pas faire comme ca

Baptiste et alexandra:09:22 la prof a dit fallait faire par ordre d 'importance

Kilian:09:22 c'est bon je suis la

Kilian:09:22 ok bah donne les roles

Baptiste et alexandra:09:22 att elle va passer vers vous aussi

Alexis:09:23 je m'occupe de quand il sords de zonzon

Baptiste et alexandra:09:23 mais en gros faut faire chacun un thème

Kilian:09:23 mais il écrit entre l'acte 4 et 5 quand il est en prison

jessim:09:23 je fais quoi moi ?

jessim:09:24 oui quand il vient de sortit de zonzon i raconte sa journé

Kilian:09:24 donc repartir les scenes gooo

Alexis:09:24 bah je vais faire avant et aptres

Baptiste et alexandra:09:24 moi je veux bien faire les sentimentspour Neron

Baptiste et alexandra:09:24 tout ce qu'il pense de lui

jessim:09:27 moi je fais le britannicus qui a de l'espoir

Baptiste et alexandra:09:27 bon du coup je dis que britannicus ne sais plus quoi penser penser de néron

jessim:09:27 celui qui espere que tous les probleme se résoude

Kilian:09:28 bon ok on est bien , donc moi je parle de l'inquietude , de l'amour de Britannicus

jessim:09:28 oue c bon baptiste

jessim:09:28 alexis et alexandra vs faites quoi?

Baptiste et alexandra:09:29 on est a 2 avec alexandra

Alexis:09:29 je fais le moment ou il est en prison

Alexis:09:31 du coup c'est bon ou pas psk jess me dit quer nan

jessim:09:31 ou sinon tu fais le desespoir alexis

Alexis:09:32 ok bah alors tu me dit ou chercher

jessim:09:33 bah jsai pas

jessim:09:33 tu connais un peu l'histoire ?

Alexis:09:34 vite fais

jessim:09:34 en gros tu dois faire l'inverse de moi tu dois imaginer les pires scénario

Alexis:09:35 ok mais il me faut une scene pour me placer dazns l'histoire

jessim:09:36 bah c'est quand i sort de prison i sait pas ce qui va lui arriver

Alexis:09:36 genre B il se dit "je vais rester tte ma vie en prison je ne vais plus jamais le revoir ..."

Baptiste et alexandra:09:36 juste on parle de l'affrontement entre néron et britannicus du coup a la fin

Kilian:09:36 oui exact

Kilian:09:37 que t'as l'esprit vengeur

Alexis:09:38 Il faut travailler tous ensemble

Alexis:09:39 regardez le plan qui se met en place en place, choisisserez votre partie et écrivez dedans

Kilian:09:41 ok merci

Alexis:09:46 les s

Alexis:09:47 si vous voyez un truc qu'on pourai rajouterz dans le 2eme partie faite le heinnn

Baptiste et alexandra:10:09 y a personne qui parle du clash avec néron ?

Baptiste et alexandra:10:09 si y a personne je le fais

Alexis:10:10 fait donc mon fils

jessim:10:11 oue fais toi plaise

Baptiste et alexandra:10:12 jessim tu fais quoi déjà

Alexis:10:12 chomage

jessim:10:19 le britanicus plein d'espoir

Alexis:10:27 il faut rassembler les texte et fairte des coordination

jessim:10:34 ON FAIT COMMENT ,

jessim:10:34 ?

Kilian:10:46 Jessim vient stpp

Kilian:10:46 besoin de te demander un truc par rapport à la conception de notre texte

Baptiste et alexandra:10:54 kilian

Baptiste et alexandra:10:54 c est quoi la phrase en haut

Baptiste et alexandra:10:54 le truc avant le texte

Baptiste et alexandra:10:55 tu veux pas mettre ce que la prof a dit ?

Baptiste et alexandra:10:55 genre on ne peut pas dire que nous nous entendons très bien

Kilian:10:56 REDIT MOI LA PHRASE BAPT STP

d. « Cercle de personnage » Burrhus

Je commence à avoir de plus en plus peur de Néron. Son comportement, ses attitudes et son état d'esprit commencent à changer. Ce matin, j'ai appris que Néron veut exiler Pallas ! Exiler Pallas ! Pourquoi? Car il pense qu'il séduit Britannicus, car il pense que Pallas est une menace ! Pour lui? Le maître du monde !! C'est bizarre venant de sa part ! Il m'a également dit que Pallas manipule Agrippine pour qu'elle reprenne le trône et le pouvoir de l'Empire ! "Manipuler Agrippine"? Les mots de mon maître sont quand même violents ! Je ne comprends pas pourquoi il s'acharne à ce point sur Pallas, surtout sans aucune preuve ! J'ai écouté son discours sans lui donner mon avis pour qu'il ne se vexe pas et qu'une dispute éclate. C'est bizarre, mais ses dires ne reflètent sûrement pas ses pensées.

Au fil de la journée, je repensais à la discussion que j'avais eu avec l'Empereur. C'était quand même surprenant son discours...

Plus tard, à la

Le comportement de Néron s'éloigne de plus en plus de celle d'un empereur "Je ne sais plus quoi penser, je ne sais plus quoi faire, je ne le comprend plus !", je m'inquiète beaucoup et devient hésitant sur l'attitude qu'a Néron en tant qu'empereur, je ne sais plus qu'elle conseil dois-je prendre.

Je suis allé voir Agrippine au sujet de l'exile de Pallas, nous sommes tous les deux d'accord que l'exile de Pallas était une mauvaise idée "L'empereur n'a rien fait qu'on puisse excuser ! ". Je ne suis plus en accord avec Néron "Il faut que je le remette dans le droit chemin son orgueil le perdra !" mais je commence a me rapprocher d'Agrippine.

(Néron m'ordonne de retenir sa mère dans son palais, je ne suis pas d'accord avec lui, je pense qu'il s'en est rendu compte que je suis de plus en plus en désaccord avec lui. Je commence à me révolter).

J'ai eu deux entretient privés très importants, l'un avec Agrippine et l'autre avec Néron. Avec beaucoup de respect, je leur ai parlé sincèrement.

Cette d'après-midi, j'ai informé Agrippine qu'elle pouvait enfin voir Néron.

Je lui ai conseillé de faire preuve d'humilité envers l'empereur et de ne pas l'accuser ou provoquer sa colère.

J'espère qu'elle va bien écouter mes conseilles et que Néron va quand même l'écouter.

Après leur rencontre, j'étais ravi. J'ai cru que la paix et la sérénité allaient s'installer, mais finalement c'est tout le l'inverse! Néron m'a fait comprendre qu'il ne comptait pas se réconcilier avec se mère et qu'il voulait même la mort de Britannicus. Néron se sent menacé par Britannicus et ne veut pas qu'il prenne sa place sur son trône. J'étais choqué et abasourdi par ce que je venais d'apprendre. Je ne pensais pas qu'il aurait pu arriver à ce point,

de tuer une personne par rivalité. Après cela, je l'ai supplié de faire preuve de clémence, de le raisonner de le rappeler à la vertu. Il allait s'engager sur une voie dangereuse, de crime. Néron découvre petit à petit son côté assassin.

Vers (Mettre l'heure) , Néron établit un plan pour se débarrasser de Britannicus et avoir Junie ! Je trouve ça très cruel mais Britannicus l'avait t-il mérité ? Je n'étais pas du tout d'accord avec lui et j'en avais même peur... Je me suis donc révolté contre ce projet. Néron n'était plus le même, idismère
l'était prêt à tout pour se débarrasser de ses ennemis !

vincent:11:45 1

vincent:11:45 1

Jed:11:46 1

Jed:09:23 bonjour ca marche enfin

vincent:09:23 cool

Jed:09:23 Vous en êtes ou?

vincent:09:24 on fait le journal

vincent:09:24 en bas

Jed:09:24 Tous ensemble ?

vincent:09:24 ouai

Jed:09:24 Ok ok. Qui commence?

Jed:09:27 Modifiez si ca va pas

Florian:09:28 quelle est l'idée la plus importante pour Burrhus dans sa journée?

Florian:09:28 Quel est son sentiment principal?

Florian:09:28 Que ressent-il à la fin de l'acte IV?

Jed:09:30 Quand vous dites il a peur vous parlez d'avoir peur de qui?

Florian:09:32 Il a peur que néron devienne puissant et qu'il tue britannicus

Jed:09:40 Mais pas que ca

Jed:09:40 Il a peur de plein de choses

Jed:09:49 Mettez que le père de Pallas

Jed:09:49 est redoutable

Jed:10:58 J'ai oralisé le texte je le trouve bien

Jed:10:58 prend le

e. « Cercle de personnage » Junie

Aujourd'hui, mon cœur s'est retrouvé déchiré et entraîné dans une histoire qui me remplit de tristesse. Cette journée a commencé depuis seulement quelques heures et elle m'est déjà insupportable. J'ai du mal à respirer. Alors que j'allais simplement rendre visite à mon amie Octavie, Néron avait tenu à me parler. Il veut devenir mon époux. Je me souviens avoir été très surprise par cette nouvelle de première apparence flatteuse. En y repensant maintenant elle me dégoûte. Je sens se former une boule dans mon ventre qui me fait suffoquer. J'ai envie de vomir. Après m'avoir demandé ma main, il n'a pu s'empêcher de me vanter ses mérites. Même si quand on y pense, c'est une offre tout à fait admirable. Je deviendrais la femme de l'empereur, je posséderais des richesses. Bien plus que je n'en ai besoin en réalité. Je serais populaire, connue par tout l'empire. Mais cela ne m'intéresse pas. Je n'aime pas Néron. J'aime Britannicus. Je lui ai dit pourtant. Je n'ai pas essayé de lui ca-cher, cela n'était pas mon but. Peut-être que j'aurais dû lui mentir finalement. Cela aurait été préférable. Je pleurs maintenant en repensant au parole terrifiante de Néron. Je suis pliée en deux. Je ressens une douleur intense dans ma poitrine qui l'a comprimée, l'écrase.

Cette menace de Néron est la goutte d'eau qui fait déborder la jarre, qu'il me demande en mariage, pourquoi pas. Mais menacer Britannicus de mort, c'est mettre une épée de Damoclès sur mon cœur. Comment peut-on être si mauvais envers son propre frère ? Perdre Britannicus m'est impossible, je n'y survivrai pas, mais comment faire pour le garder en vie ? La détresse m'envahit, je ne sais que faire, dans les deux cas je dois perdre Britannicus... Par Neptune, non, pas Britannicus, je n'y survivrai pas, je jure que je ne pourrai pas y résister, si il part, je dois partir avec lui. Je dois le protéger à tout prix, si dans les deux cas je dois le perdre, autant le faire survivre. Je suis effondrée, je n'en peux plus, pourquoi moi ? pourquoi ... J'aime tellement Britannicus, il est l'homme de ma vie. Pourquoi une telle cruauté de Néron, était-il obligé de me choisir moi ? Il est l'empereur, il peut avoir n'importe quelle romaine à ses pieds, mais il me choisit moi. De grâce, qu'il arrête de s'acharner sur moi, le fait que je lui dise non ne lui suffisait point ? Était-il vraiment obligé de menacer son propre frère de mort ? Je déteste cet homme, je le méprise, gâcher un amour inconditionnel, c'est briser deux cœurs, c'est détruire deux vies. Pourquoi tant de misère, pourquoi cet acharnement ? Je ne sais plus quoi faire, je ne veux plus pleurer... si Britannicus part, alors je l'accompagnerai, ma vie n'existe plus sans lui, je l'accompagnerai, que ce soit au paradis ou jusque dans l'empire grecque. Outre le fait que je sois obligée de le perdre, ce qui me fait sûrement le plus de mal, c'est de lui avoir menti...

Entre culpabilité et compassion, pression et semblant de contrôle, je devais trahir celui que j'aime sur mes sentiments, pour lui sauver la vie. Aimer ne revient-il pas à se contenter du bonheur qu'il puisse éprouver, avec ou sans moi ? Mais comment puis-je oser dire l'aimer alors que je lui mens et le trahis ? N'Est-ce pas mon égo qui parle ? Je veux le sauver pour qu'il puisse continuer de vivre et moi de l'aimer, ou je veux le sauver pour l'épouser et vivre avec lui comme si c'était au final qu'un profond attachement ? Je suis bouleversée, anéantie. Je me sens perdue et prise au piège, entre Néron qui me met la pression en m'observant en étant la seule au courant ; et entre Britannicus que je délaisse contre mon gré. Je ne comprends pas comment Néron puisse menacer la vie de son propre demi-frère pour moi... A quoi bon vivre si ce n'est pour vivre avec celui que j'aime ? Comment puis-je accepter d'épouser ce barbare, Néron ?

Heureusement, aujourd'hui j'ai pu expliquer la vérité à Britannicus vis à vis de la menace de Néron. Il y a quelques jours j'ai eu une discussion avec mon beau Britannicus. Mais sachant que Néron me surveillait et qu'il attendait que j'arrête ma relation avec Britannicus j'ai dû dire certaines choses que je n'aurais jamais voulu lui dire... J'étais bouleversée au plus profond de moi, c'était sans doute la pire conversation que j'ai eu avec lui depuis le début. Ce jour, je lui ai dit. J'ai raconté toute la vérité sur ce que me faisait vivre Néron ... et oui, j'avais deux solutions sauver Britannicus en arrêtant d'avoir de l'amour envers lui pour me marier avec Néron ou alors de prendre le risque de rester avec Britannicus, mais sa vie en dépendant n'est ce peut-être pas la solution ...

Je suis à la fois soulagée d'avoir dit la vérité à Britannicus mais triste de l'avoir blessé. Lorsque j'ai vu Néron arrivé, je me suis sentie mal pour Britannicus. Juste après son arrivée, ces derniers se mettent à réprimander. J'étais là, silencieuse, et j'observais ces deux personnes se disputer à cause de moi. D'un côté il y avait Néron qui disait que Britannicus devait se taire, qu'il en avait marre de l'entendre et qu'il fallait qu'il imite mon silence. A ce moment, où Néron prononça cette phrase, j'ai réalisé que je n'étais d'aucune aide envers Britannicus. Ils

étaient tous deux-là, à se confronter pour des brouilles. J'étais triste, je me sentais toujours aussi inutile, jusqu'au moment où Néron appela ses gardes, et d'un coup, je pris la parole totalement anéantie ! J'avais une si grande envie de hurler que la phrase " que faites-vous" sortie toute seule. J'avais tellement le cœur brisé. Je voulais tellement que tout cela s'arrête et qu'on puisse enfin vivre nos vies comme on l'entend. Je ne comprends pas comment peut-on faire une chose pareille à son demi-frère ?

J'ai une haine puissante envers Néron il a détruit ma vie et mes espoirs en me faisant ce maudit chantage .Le fait d'entendre sa voix me donne la nausée, le fait de voir son visage me répugne .J'ai malheureusement dû obéir à son chantage, mais jamais je ne lui adresserais un mot, j'ai perdu l'homme de ma vie par sa faute. La tristesse me submerge puis la haine me transperce.

J'ai peur de cette fin de journée, je crains que le pire n'arrive. Cette confrontation directe entre Britannicus et Néron m'a terrifiée, je ne sais jusqu'où est capable d'aller Néron pour mon amour. Ou plutôt contre son demi-frère. Mais je crains que ce ne soit beaucoup trop. Il est fou à lier, il serait capable de tuer, je le crains. Néron est aussi fourbe que fou, il est capable d'imaginer le pire des scénarios pour pouvoir piéger mon malheureux amant. Je me méfie de lui désormais, plus que jamais, et j'ai très peur. Beaucoup trop. J'implore tous les Dieux pour que rien de grave n'arrive à Britannicus, je l'aime tellement. Le tuer, c'est m'assassiner avec. Je pleure.

solène:09:12 on fait comment du coup

Jessica:09:17 déjà il faut qu'on choisisse

carla:09:18 choisisse quoi ?

Jessica:09:19 dsl y'à eu un beug il faut qu'on choisisse le nombre de paragraphe

Simon:09:23 on s'organise comment ?

Elise:09:23 alors

Elise:09:23 bonsoir

Elise:09:23 déjà ça y est moi ça marche

Simon:09:24 jvous propose

Elise:09:24 je vous propose qu'on écrive spontanément sur un papier ou sur genre open office

Elise:09:24 les évènements qui nous viennent à l'esprit, sans réfléchir

Elise:09:24 ceux qui nous semblent les plus importants pour Junie

Elise:09:24 ou des sentiments

Elise:09:24 ou des sentiments

Elise:09:24 des ressentis

Elise:09:24 des émotions

Elise:09:24 bref

Elise:09:24 tout ça

Simon:09:25 chacun choisi un élément marquant de la journée de Junie

Simon:09:25 et il l'écrit

Simon:09:25 et on organisera après

Elise:09:25 pourquoi pas

Jessica:09:25 oui je pense que c'est mieux

solène:09:25 dac dac

carla:09:25 okkkkk

Elise:09:25 je choisis le moment où elle parle à britannicus

Simon:09:25 trop compliqué d'aller sur open office et tout

Elise:09:25 et qu'elle doit lui mentir

Elise:09:25 ça vous va?

carla:09:25 mais au pire on fait sur la framapad

Elise:09:25 oui je m'impose un peu desolee

solène:09:26 moi je prend le moment où elle choisit entre Néron et Brit.

Simon:09:26 ok moi je prends le début : Néron la convoque et lui dit ce qu'il a à lui dire

Elise:09:26 mais je pense que c'est l'événement où je peux me mettre le plus dans la peau de Junie

Elise:09:26 mais je pense que c'est l'événement où je peux me mettre le plus dans la peau de Junie

Simon:09:26 pas de soucis

solène:09:26 attendez je me suis trompé

Elise:09:26 ok je me lance

Simon:09:27 Carla tu prends quoi ?

Simon:09:27 Jessica tu prends quoi ?

Simon:09:27 et du coup Solène tu prends quoi ?

carla:09:27 bah jsp il reste quoi a prendre ?

Jessica:09:27 et toi tu prends quoi

Simon:09:28 Elise a choisi le moment ou elle doit mentir a britannicus

Simon:09:28 et moi le debut quand Néron la menace etc

Simon:09:28 il vous reste tout le reste jusqu'à l'acte V

Simon:09:28 vousq choisissez ce quez vous voulez

Simon:09:28 que*

Simon:09:29 vous*

Simon:09:29 choisissez*

carla:09:29 et bah ptn c'est que tas du mal a ecrire

solène:09:29 je prend le moment où elle a peur quand Néron et Brit. se "réconcilient"

Simon:09:30 solène tu peux pas c'est après l'acte V

solène:09:30 ok ba trouver moi un moment

Simon:09:30 La confrontation entre Néron et Britannicus Acte III scène 8

Jessica:09:31 je prends le moment où Néron lui fait la proposition et qu'elle est surprise

solène:09:31 ok

carla:09:31 et moi simon ?

Simon:09:31 Jessica c'est le mien celui-là :/

Jessica:09:31 ah merde dsl

Simon:09:31 chosis carla peu importe

Simon:09:31 chois*is*

carla:09:31 non trouve moi un truc je trouve pas

Simon:09:32 Carla Acte III scène 7, quand elle dit la vérité à Britannicus

carla:09:32 okk

carla:09:32 merci

Simon:09:32 Jessica du coup ?

Elise:09:33 simon

Jessica:09:33 mais nan simon en fait toi tu fais le moment où il l'a menacé pas la première partie quand elle est surprise

Simon:09:33 d'accord ça me va

Simon:09:33 du coup Jessica écrit en premier pq c'est l'événement qu'elle racontera en premier

Elise:09:33 toi tu fais quoi déjà? genre le moment où néron fait pression sur Junie , juste avant Moi ce que je fais , donc quand elle parle à britanniuc

Simon:09:34 Yep

Jessica:09:34 pas forcément la prof a dit qu'il n'y avait pas d'ordre particulier

Simon:09:34 Jess en 1er

Elise:09:34 ok ça roule

Simon:09:34 ah d'accord

Elise:09:34 oui mais quand-même

Elise:09:34 faut pas que ce soit trop le bordel non plus

Jessica:09:34 dac

Simon:09:35 maais faut quans même qu'il y est une sorte d'intro genre " quelle journée mouvementée " tu vois

Simon:09:35 quand*

Jessica:09:35 je m'en charge si vous voulez vu que je suis en premier

Simon:09:35 parfait

Simon:09:36 oubliez pas au moment où elle écrit elle est triste, faut qu'on le ressente à travers tous nos textes

solène:09:36 dac

carla:09:36 okk

Jessica:09:36 oui et de bien détailler les sentiments

carla:09:37 okk

Simon:09:37 aller go

carla:09:37 okk

solène:09:37 c'est parti les gars

carla:09:37 okk

Simon:09:37 tg carla un peu

carla:09:37 nonn

solène:09:37 mais une question. Dana elle fait quoi

carla:09:37 rrrr

Simon:09:38 ah ouai merde

carla:09:38 mais je crois quelle est meme pas connecter encore

Jessica:09:38 si elle est connecté

dana:09:39 je pren koi

dana:09:39 byjuu

Simon:09:40 Dana Acte II scène 7

Simon:09:40 bon je commence en haut

solène:09:40 nan en bas

Simon:09:41 dac

Elise:09:41 what

carla:10:07 je dois commencer comment deja simon ?

Simon:10:07 ...

carla:10:07 alller heuuuu stp

Simon:10:07 tu dois commencer comme qqchse qui t'a fait du bien, parler en face à face ça t'a fait du bien

Simon:10:08 mais c'est quand meme bourré de négatif

carla:10:08 qui ma fait du bien ? mdrrr

Simon:10:08 tg...

carla:10:08 non mais il c'est passer quoi pour que je sois bien ?

Simon:10:09 mais ça fait 20 fois jte le dis :(

Simon:10:09 viens

carla:10:09 je me rappel plus

carla:10:09 on peut pas

Simon:10:09 t'as pu lui parler en face à face et lui expliquer la mencae de Néron

carla:10:09 vient to

Elise:10:27 bon alors vous en êtes où tous

Elise:10:27 il faut construire un texte cohesion

Elise:10:27 chesif

Elise:10:27 cohesif

Simon:10:27 alors

Elise:10:27 je sais pas comment on dit

Simon:10:27 dès qu'on a terminé notre paragraphe

Elise:10:27 j'ai lu un peu ce que vous avez écrit

Elise:10:27 y'a des choses qui se rassemblent et se répètent, alors il faudra qu'on rassemble nos idées

Elise:10:28 yep

Simon:10:28 on lit le paragraphe d'après, et on fait une p[^]tite phrase qui soit cohérente avec la première phrase du paragraphe qui suit le notre

Jessica:10:28 oui mais d'abord on finit d'écrire on verra ça après

Simon:10:28 oui

Jessica:10:29 mais Elise a raison des fois il y a des choses qui se répètent

Simon:10:29 on lira tout à la fin vous inquiétez pas

Simon:10:29 c'est un peu normal pq on devait tous insister sur la tristesse

Simon:10:31 Élise j'ai fait une ptite phrase de liaison entre mon paragraphe et le tien dis moi si ça te va

Elise:10:32 je vais voir ça

Elise:10:33 ouais ça peut être pas mal franchement comme élément de liaison

Simon:10:34 essayez de penser maintenant la cohésion des textes.

Jessica:10:43 simon va voir ce que j'ai écrit j'ai essayé de faire une phrase d'accroche avec ton texte dit moi ce que t'en pense

Simon:10:44 ouaip, parfait ça

Jessica:10:44 dac parfait

Jessica:10:45 par contre y'a un moment dans ton texte je trouve qu'il y a une question de trop

Simon:10:45 où ça ?

Jessica:10:46 quand tu dis " ne pouvait-il pas simplement s'abstenir ?"

Simon:10:47 tu préfères que je l'enlève ?

Jessica:10:48 bah l'idée est bien mais tu peux essayer de le reformuler autrement parce que les questions c'est bien mais t'en a mis beaucoup quand même mdr

Simon:10:49 ah oui mdr, j'essaye; j'te dis

Jessica:10:50 dac

Simon:10:51 c'est mieux là ?

Jessica:10:52 parfait

Simon:10:53 si tu veux ajouter quelque chose au dernier paragraphe vas-y j'ai plus d'idée

Jessica:10:55 attends je vais voir

Simon:10:56 dacdac

f. « Cercle de personnage » Narcisse

Chez Locuste j'ai acheté du poison capable de tuer plus qu'une dizaine d'hommes. Comme je m'en doutais de ce poison et puisque le prix était trop important j'ai demandé une démonstration. Cette folle de Locuste a tué un de ses esclaves sans même y réfléchir. Ce pauvre bâtard, j'aurais pu être à sa place mais ce poison va me donner la gloire que j'ai toujours voulu. Marrant n'est-ce pas ? Ce matin je suis aller voir Néron pour lui confier les sentiments de Britannicus, quel con lui aussi, il croit que je lui suis fidèle, que je l'idolâtre, il n'est rien qu'une marche pour que j'arrive au sommet de cette ville corrompu qui s'appelle Rome. Lui et Britannicus sont entrain de se battre pour Junie. S'ils n'étaient pas occupés par elle je n'aurais pas pu le manipuler . Je la remercie encore au fond de moi, toute cette histoire est comme une partie d'échec, ils sont tous mes pions et Junie est ma reine. Mon adversaire ? Rome. Cet après-midi J' ai revu Néron pour lui annoncer que j'avais acheté le poison . Burrhus lui avait changé les idées. Il ne voulait plus tuer Britannicus, ils sont tous l'un plus con que l'autre, il n'a pas le choix, c'est moi le maître! C'est moi qui contrôle! Burrhus n'est rien de plus qu'un pion d'Agrippine. Cette prostitué de luxe ne sait pas encore que son fils, Néron n'obéit qu'à moi. Néron est un empereur typique, il fait partie des gens facilement manipulables, tu joues un peu sur son ego ,tu parles de l'avenir, le clef c'est de parler beaucoup, lui mettre plein dans la tête, poser beaucoup des questions. Une fois fait il ne manque plus qu'à ordonner. Il devient fou, je l'ai rendu fou, qu'il brûle Rome! Qu'il tue tout le monde! Que le chaos règne! Le chaos est une échelle. La majorité qui essaye d'y monter finit par tomber et n'ose plus réessayer. L'atterrissage les tue. Il y en a qui ont l'occasion d'y monter me ne veulent pas. Ils trouvent de l'espoir dans la religion ou dans les rois ou dans l'amour. Mensonges! Seulement l'échelle est réel. Monter l'échelle est le seul choix. Quand Rome sera en ruine moi qui n'aura plus de maître puisque Britannicus sera mort , va monter cette échelle. Claude me vois-tu? C'est grâce à toi que je suis la. Tu as jamais été un politicien, t'arrivais à peine à parler, tu as donné la citoyenneté à beaucoup, les tables claudiennes n'est ce pas ? Me vois tu ? Dans quelques heures je vais tuer ton fils, j'espère qu'il souffre, j'espère qu'il se touffe jusqu'à la mort alors que moi je seras entrain de rigoler. J'espère que quand il sera à son dernière souffle il me regarde et qu'il réalise qui est son assassin. u Claude ? Je vais rembourser avec le sang de ta famille la liberté que tu m'as offerte. Soit content Claude

Whissuu:11:44 yo les foueres !

Whissuu:11:45 tranquille ?!

ruben:11:51 vos york les salopes

Whissuu:11:51 calme toi par contre

Whissuu:11:51 jte deglingue moi

ruben:10:34 ta fini bg

ruben:10:35 oh jte parle ????

ruben:10:35 ???

ruben:10:35 ???

Lrc:10:35 ta guelle un peu non ?

Lrc:10:36 TCHOIN TCHOIN TCHOIN !!!!!

:10:36 je fais l'action elle fellation got damm

Lrc:10:44 Alexios !!!!!!!

Lrc:10:44 PD !!!!!!

Lrc:10:44 On a fini ou pas !!

Lrc:10:44 kjer

Lrc:10:44 iklsqddsf

Lrc:10:44 \$osqefoih<sdf

Lrc:10:44 ^f

Lrc:10:44 jc

Lrc:10:44 \$s c

g. « Cercle de personnage » Néron

Aujourd'hui, j'ai eu une longue discussion avec Agrippine, ma chère mère. Elle n'a cessé de me rabâcher tout ce qu'elle a fait pour que je devienne empereur. Elle a commencé par séduire Claude, le père de mon demi-frère qui était l'empereur; Elle l'a écarté d'un mariage, à mis Claude dans son lit et Rome à ses genoux. Elle m'a ensuite mis sur le trône, a organisé un mariage avec Octavie, la fille de l'empereur, pour que j'ai toute mes chances de monter sur le trône en ayant du sang royal. En écartant Britannicus de l'empire, elle me promettait le pouvoir en plus de m'avoir donné la vie. Après m'avoir tout donné, elle promettait Junie à Britannicus, celui qui était en train de me voler ma promise. J'ai essayé de me défendre mais sans m'écouter elle était en train de me donner des ordres que j'ai finalement accepter de réaliser: j'ai dû calmer le courroux de Britannicus, de laisser à Junie le choix de son époux, qu'ils soient libres tous deux, que je lui permette de me voir à toute heure et que Burrhus cesse de nous écouter. , Après cette discussion, je me sentais plus qu'énervé, je me sentais trahi. Par le pouvoir de ma mère, j'ai été forcé d'accepter mais il était hors de question que je laisse ma bien-aimée à mon demi-frère. Tant qu'il respira je ne pourrais pas vivre entièrement. Depuis un moment déjà, mais pour toute ma vie j'aime... que dis-je aimer? J'idolâtre Junie. il n'y aura aucune réconciliation, c'est insensé, je ne peux pas me réconcilier avec celui qui a volé ma fiancée. C'est vrai que Burhus avec qui j'ai également parlé a peut être raison car en lui donnant mon idée, qui serait de mettre fin aux jours de Britannicus, il m'a dit que cela affecterait ma fiancée et qu'elle pleurerait Britannicus. A croire que tout le monde souhaite leur bonheur et renonce au mien! Il n'y a donc que narcissse qui est d'accord avec mon idée et qui veut m'aider pour ce crime j'ai d'abord hésité en repensant aux discours d'Agrippine et à cette réconciliation avec Britannicus que je lui dois mais Narcisse a finit par me convaincre. On a donc préparé sa mort Je vais lui faire payer bien cher un bonheur qu'il ignore.

kevin:09:19 marie ?

kevin:09:21 alex ?

marie:09:22 oui

kevin:09:24 alex il est pas co ?

kevin:09:33 1 phrase chacun svp

marie:09:33 ok

kevin:10:20 MARIE je veux ecrire

marie:10:21 t'avais qu'à travailler

kevin:10:28 je marque ou cet phrase ?

kevin:10:29 a croire que tout le monde souhaite leur bonheur et renonce au mien !

marie:10:32 jsp

marie:10:32 pas mtn faut qu'on parle de burrrhus

marie:10:32 avant

kevin:10:37 dit moi quand j'envoie la phrase

Alex:10:39 ouais moi aussi faut que j'écrive "je vais lui faire payer cher un bonheur qu'il ignore

marie:10:39 ouao

marie:10:39 i

kevin:10:39 je te l'ai mis Alex

marie:10:39 ou

Alex:10:41 du coup je l'écris ou

kevin:10:41 bah attend ...

Alex:10:42 ok

kevin:10:47 ducoup après on enchaîne sur quiiii ?

marie:10:48 narcissse

Alex:10:48 on peut mettre ma phrase

marie:10:48 après narcissse

Alex:10:48 ok

kevin:10:57 c'est court mais franchement c'est spontané donc c'est bon je pense

kevin:10:57 bravo les gens !!!

marie:10:57 tqqqqt

kevin:10:58 ;)

kevin:10:5

5. Retranscription de la séance collective en classe 2 (étape 4)

Prof : L'idée est la suivante. Tout le monde passe au tableau. A chaque fois vous présentez rapidement le personnage. Ensuite vous essayez de lire quelques-uns des commentaires écrits dans votre groupe. On laisse à chaque fois les commentaires se lire et vous faites des réactions. Réactions de votre groupe personnage, s'il y a une révélation, ou quelque chose que vous apprenez... Qui se lance ? Allez les Néron.

(Néron) : Bonjour. Donc notre personnage c'est Néron. Donc ben on sait pas tellement son nom de famille, on sait pas du tout d'ailleurs. On sait que c'est un homme. Il est né en 37 54 58 après JC. (Rires) Donc son emploi actuel c'est qu'il est empereur (actuellement). Il a aucun emploi avant. Il a été ou rien ou fils d'empereur et voilà. Il habite à Rome. Et il a toujours habité à Rome, enfin on suppose qu'il a toujours habité à Rome. En ce moment, ses relations sentimentales c'est qu'il est marié mais il aime pas son épouse. Son épouse, c'est Octavie. Son père c'est Claude, sa mère c'est Agrippine. Il est adopté. Il a pas d'enfant. Pas de cousin ni de cousine. Burrhus et Junie sont ses amis. Citation favorite : « on n'a point Seigneur... »

Prof : Y-a-t-il différentes réactions ?

- Moi hier j'ai commencé à le lire hier mais après je me suis endormi. Mais même moi je sais qu'on connaît les *blaz*¹⁶⁰⁹.

leur nom, quoi.

Prof : Tu veux dire sur la liste des personnages ?

Rappel de l'enseignant sur les trois noms latins

(Néron) : Nous, on l'a appelé Néron Néron Néron

(Rires)

Prof : Y a pas un groupe que ça peut perturber ? D'être ami avec lui ?

- Oui Junie, il l'aime.
- Oui, Junie elle est sur Britannicus.

Prof : Elle est sur Britannicus ?

- Non, en fait elle l'aime.

(Rires)

(Junie) : En fait vous êtes les *beaufs*, vous avez des avances mais vous nous avez forcées à nous marier avec vous et quitter Britannicus. Et vous voulez quitter Octavie.

(Néron) : Oui c'est normal.

(Junie) : Non.

(Néron) : On doit faire le caractère aussi du personnage : monstrueux et hypocrite, quand il est amoureux il est facilement manipulable. C'est un personne tragique. Ah oui il est excessif et jaloux quand il est amoureux. Ben, pour lui Burrhus c'est un bon conseiller au niveau du pouvoir pour ce qui est du conseil amoureux il le trouve totalement nul. Et puis il est triste que Junie ne l'aime pas, enfin au début en tout cas. Ça le fait souffrir et c'est tout. Et y a le texte d'Anna. (Rires) « aujourd'hui c'est passé une chose horrible J'aimerais tellement qu'elle me regarde pareil. Il faut que je tue le prince alors. Non je ne tuerai point, j'ai trop d'honneur. Non Britannicus meurt. »

Prof : Est-ce que les personnages que vous êtes ont des choses à commenter, à dire ?

(Junie) : Pas vraiment. On vous aime bien mais pas vraiment.

(Néron) : De toutes façons, vous êtes une fille facile

(Junie) : Ben non justement, vu qu'on refuse.

(Rires)

(Agrippine) : Ils nous ont complètement oubliées. On est votre mère.

(Néron) : Salut maman. Elles sont *véner*¹⁶¹⁰ contre moi.

(Agrippine) Il nous snobe, il nous oublie complètement. Le pouvoir, il lui est monté en tête.

- Ouais comme les blancs en neige.

¹⁶⁰⁹ Le *blaz* pour « blason » : le nom.

¹⁶¹⁰ Elles sont énervées contre moi.

Prof : On a eu le fils, maintenant on va avoir la mère. Les Agrippine.

(Agrippine) : Nous on est Agrippine, une femme. L'emploi actuel c'est la mère de l'empereur. Du coup elle essaye de le conseiller mais il l'ignore un peu. Avant, elle était impératrice. Elle habite dans l'empire romain à Rome. On peut supposer qu'avant elle était à Rome. Elle est mariée à Claude

Prof : Elle est veuve.

(Agrippine) : Ah il est mort ? Son père c'est Germanicus. Ses enfants, c'est Néron et Britannicus par alliance avec Claude. Elle a pas beaucoup d'amis. Y a Albine. Elle pense qu'elle est une mère incroyable car elle a mis son fils au pouvoir. Sinon elle est orgueilleuse, manipulatrice et autoritaire. Elle veut que son fils partage le pouvoir avec elle.

Prof : Merci pour cette présentation. Vos commentaires à présent ?

(Burrhus) : Nous on est Burrhus. On est ami quand même.

(Agrippine) Ah bon ? Non car elle trouve que vous la respectez pas assez.

Prof : Pourquoi les Agrippine dites-vous que vous ne vous sentez pas respectée par Burrhus ?

(Agrippine) : Car Burrhus a dit que Néron c'était lui l'empereur et pas nous, enfin Agrippine.

(Burrhus) : Ouais c'est la vérité

(Agrippine) : Oui mais elle aime pas être un simple sujet. En plus c'est notre fils.

(Burrhus) : Oui mais on s'est réconcilié.

(Agrippine) : Non car ça nous plaît pas ce que vous avez dit.

(Inaudible)

Prof : Merci les Burrhus pour votre commentaire. Les Agrippine, vos commentaires.

(Agrippine) : Bonjour tout le monde. Alors voilà je vais vous raconter ce qui s'est passé ces derniers jours. Voilà pour tout vous dire, ces temps-ci j'ai demandé à Britannicus de me voir pour une alliance. J'espère qu'il va bien comprendre ce que je lui a dit. Je lui ai dit que Néron en ce moment fuit ma colère ce qui me met dans un état pas possible. Enfin bref, j'ai dit aussi que j'irai semer partout ma crainte, j'assiègerai Néron et j'ai conseillé à Britannicus d'ignorer ses regards. Je le crains même alors que c'est mon fils. Il est devenu fou. J'espère que mon deuxième fils, à qui j'ai fait du tort, va m'aider à collaborer. Je crois que l'on ne pourra pas arrêter Néron car il déclenche une tempête. Voilà j'espère que j'ai fait le bon choix.

Prof : Les Burrhus toujours oubliés. Y aussi Junie qu'on oublie.

(Rires et bavardages)

(Agrippine) : Britannicus est mort. Je suis choquée. C'est Néron qui l'a tué. Mon fils. Il est monstrueux et hypocrite. Si ça se trouve, il s'est fait manipuler. Le pire, c'est quand je lui ai demandé. Il a dit non. Est-ce que je peux encore l'aimer après ça ? En plus j'ai cru entendre qu'il voulait m'assassiner mais je n'ai pas envie de mourir, moi. J'aurais dû réfléchir. Pourquoi Néron aurait-il tué son frère ? Parce qu'il était amoureux de Junie ? Je ne sais plus quoi penser. Que tout cela est compliqué.

(bavardages / inaudible)

- Une Albine veut dire quelque chose.

- Ah oui on a oublié Albine

(Albine) : Ouais alors qu'on est votre BFF¹⁶¹¹.

(Agrippine) : Albine est de très bon conseil, on va ajouter.

(inaudible. Rires autour de l'hypocrisie d'Agrippine).

(Albine) : Je vois pas pourquoi on vous aimerait.

(Albine) : Méfiez-vous d'Agrippine. Elle est une meurtrière aussi.

(Rires et échanges inaudibles)

(Néron) : Attendez, Néron est le fils. Britannicus est le fils de Claudius. C'est Néron le fils biologique et Britannicus...

Prof : On a des Néron en perdition. Ils ne savent pas qui sont leurs parents.

(Rires)

- Les Nérons est-ce qu'il y a quelqu'un dans le château que vous ne voulez pas tuer ?

(Rires)

(Junie) : Ils ne veulent pas me tuer, ils veulent me violer.

(Rires)

- Avec Britannicus, Junie est consentante

- Oui mais Britannicus est mort.

(Inaudible)

¹⁶¹¹ BFF : Best Friend For Ever

(Narcisse) : Ben nous allons vous parler de Narcisse, un homme. On connaît pas sa date de naissance précise mais il a vécu pendant la période de l'empire de Néron. Il est gouverneur de Britannicus. Avant, il était esclave. Maintenant il habite à Rome et mais avant on sait pas. La relation sentimentale, il est célibataire. On sait pas qui sont ses parents. Ami avec Néron, il collabore avec Néron pour tuer Britannicus – il fait semblant d'être ami avec Britannicus. Désolé. (Rires)

(Rires dans la classe)

(Narcisse) : En fait, on fait semblant d'être ami avec vous. Mais on veut vous tuer

(Britannicus) : C'est de la trahison.

(Dispute dans la classe, rires, bavardages, *inaudible*)

- Néron il est marié.
- Nous on vous a servi du poison.
- C'est à cause de vous.

(bavardages, *inaudible*)

(Narcisse) : A propos de Narcisse, il est manipulateur, fier, convaincant. Il hésite pas à trahir ses proches. Quand Néron dit à Narcisse qu'il est amoureux de Junie. J'en sais plus de l'empereur maintenant. C'est un homme qui peut facilement se sentir jaloux. Britannicus est un homme naïf, je vais le manipuler sans problème. Dans tout cela, Junie est perdue. J'ai un peu de compassion pour elle, victime au milieu.

- Vous avez donné vos faveurs à qui ? Les Junie ?

(Junie) : On aime que Britannicus en fait.

(Junie) : Mais Néron il est empereur, franchement notre cœur il est à vous mais le problème c'est ambigu avec Néron et quand il est présent, et bien on peut pas faire grand-chose. Donc on a un peu peur car on a essayé de refuser ses avances mais comme il insiste...ben il a menacé de vous tuer quand même. Nous après votre mort, on abandonne tout.

- Elle se suicide pas.

Prof : Non que fait-elle ?

- Elle va pas chez Néron ?

Prof : Non. Elle ne va pas avec Néron. Que se passe-t-il ?

- Elle couche pas avec Néron ?

Prof : Non, non, non.

(Narcisse) : Après la scène, il parle avec Néron. Néron me charge d'aller chercher le poison pour tuer Britannicus. J'ai le poison mais il m'a dit qu'il ne voulait plus le tuer. Soit disant il a promis à Junie de ne pas tuer son frère. Il a changé d'avis. (*inaudible*) Je vais réussir à le convaincre qu'il faut quand même tuer son frère. Burrhus lui a dit de ne pas le tuer, je vais prouver à Néron qu'il faut changer.

(Burrhus) : apparemment vous avez menti en disant que vous suiviez nos conseils ?

(Néron) : Ben oui vous êtes nuls pour les conseils en amour.

(*inaudible*)

(Narcisse) : N'oublions pas que c'est Néron qui a demandé d'aller acheter les poisons. On allait pas gâcher. Lui il a changé d'avis comme ça.

(Néron) : Ben oui mais on avait dit d'arrêter

(Narcisse) : Non, non, non tu as dit à la fin « allons voir ce que nous devons faire ». Oublie pas que tu as décidé de tuer ton frère.

- Monsieur, on est en train de créer des embrouilles !

(Rires)

Prof : Surtout un grand moment de révélation, oui.

- Est-ce que vous êtes sous l'emprise de Néron ou vous aimez pas Britannicus ?

(Junie) : Ben on sait pas.

- Pourquoi vous faites ça ?

(Narcisse) : Parce qu'on veut se venger sur le monde.

(Narcisse) : Parce qu'on manipule.

- Tu étais un esclave.

(Narcisse) : Nous, on contrôle tout le monde.

- Ben oui car il manipule Néron.

(Narcisse) : Vu qu'on était esclave, on est libre maintenant et on se venge de ce qui a été subi avant.

(Néron) : C'est pas que vous êtes célibataire, c'est que vous vous aimez vous-même. Vous êtes narcissique.

Prof : C'est pas le même Narcisse mais effectivement, on peut y voir un écho.

(Britannicus) Si j'ai bien compris, que se passe-t-il après notre mort ? Parce que finalement vous êtes les seuls à vraiment nous défendre ?

- Narcisse, il faut que ça lui profite.

Prof : Quel est son statut social ?

- C'est le précepteur, c'est un conseiller politique.

- Oui si Néron tombe, il prend le pouvoir

(Néron) : Mais on tombera pas !

- Vous votre but, c'est le pouvoir ? De devenir empereur

Prof : Non ça c'est pas possible, Britannicus pouvait. C'est pour cela aussi que Néron l'a exécuté.

(Pause – Récréation)

Prof : c'est reparti.

(Inaudible)

(Burrhus) : Nous sommes gouverneur de Néron. On habite à Rome. On est célibataire. Nous sommes amis avec Britannicus, Junie et Agrippine. Vous, vous êtes pas amis avec nous. Mais l'inverse n'est pas réciproque. Mais non, Narcisse non. Junie, on n'en pense pas grand-chose. Néron veut tuer Britannicus. C'est inacceptable selon moi.

(Britannicus) : Quoi ???

(Burrhus) : Attendez, vous n'étiez pas au courant ?

Prof : (Rires) Vous commencez peut-être à comprendre, les Britannicus, pourquoi la pièce porte votre nom.

Britannicus : Ah oui, on est des pigeons en fait.

Junie : Nous, on vous aime.

(Rires dans la classe)

(bavardages inaudibles).

(Burrhus) : deuxième commentaire. Moi Burrhus, gouverneur de Néron, viens de découvrir une terrible nouvelle. Néron, empereur de Rome, s'apprête à tuer Britannicus sous l'apparence de la réconciliation. Je pensais pourtant que Néron perdait sa férocité mais c'est tout le contraire. Il découvre son génie Je suis perturbé et dois prévenir au plus vite sa mère, Agrippine qui est notre copine. En plus ça rime. Si ce crime se produisait, la vie à Rome ne serait plus la même et moi je passerai comme complice. Je crois en la patrie, la justice et la trahison. Je suis un homme vertueux- bon voilà je m'aime quoi. Pourtant je pense l'avoir laissé faire sans lui faire comprendre à quel point mal était ce crime. Rien ne me fâche. Je détiens une confiance pour votre maître. Je dois trouver Agrippine au plus vite. Je peux réconcilier Néron avec sa mère, je vais essayer de faire de même entre Néron et Britannicus.

(inaudible)

(Burrhus) : C'est vrai, ça. Pourquoi Burrhus ne va pas voir Britannicus en fait pour lui dire ?

(Britannicus) : Parce que nous en fait, on est en prison à ce moment-là. Donc tu pouvais pas venir nous voir.

(Britannicus) : Tu penses pouvoir réconcilier tout le monde : vous avez essayé de faire une réconciliation entre Britannicus et Néron ?

- Burrhus ne voit jamais Britannicus.

(Burrhus) : Si vous aviez été plus présent dans la pièce, on aurait pu vous le dire. Mais là vous n'êtes jamais là. On y est pour rien.

(Burrhus) : Donc c'est pour ça que l'on va voir votre belle-maman.

(inaudible)

Prof : Que pensez-vous, les Britannicus ?

(Britannicus) : On se fait trahir par tout le monde.

(Britannicus) Ce qui est terrible c'est que personne ne vient nous voir directement.

(remarque inaudible)

(Britannicus) : Je suis choqué moi en fait.

(Britannicus) : C'est pas parce que Néron, ben c'est le pire des frangins quand même.

(remarque inaudible)

Prof : Merci les Burrhus. On va faire Britannicus, Junie et Albine.

(échange peu audible autour d'Albine parce que oubliée par tout le monde)

(Britannicus) : Nous on s'appelle Britannicus. Nous sommes des hommes. On a pas trop d'indication sur notre date de naissance. Notre emploi actuel c'est prince. Et avant on était des princes. On habite à Rome. On est en couple. On n'est pas encore marié. Ok on aurait pu dire « c'est compliqué » plutôt. Notre père c'était Claudius et notre belle-mère Agrippine. On a pas d'enfant. On a un demi-frère Néron. On est ami avec Narcisse et Burrhus. Narcisse entre guillemets maintenant qu'on vient de comprendre.

(Britannicus) : On vole la promesse de Néron.

(Junie) : Mais qu'est-ce que vous racontez ?

(Britannicus) : Ben nous on aime Junie, la *meuf* de Néron.

(Rires dans la classe)

(Junie) : Mais non on était ensemble avant.

Prof : En gros c'est une histoire de pouvoir. Néron ne supporte pas la rivalité avec son frère et veut lui piquer celle qu'il aime.

- « Il semble céder la gloire, lui pardonne en secret... » / « J'aurais voulu n'avoir jamais aimé »

(Britannicus) : Ça c'est le truc que j'ai écrit à la scène 2 de l'acte I. Honnêtement, Narcisse c'est comme mon frère pour moi. Il est gentil et veut mon bien

(Rires)

(Britannicus) : Sa sincérité me touche et quand j'ai besoin de lui, il est toujours là pour m'épauler.

(Rires)

- #t'esvraimentnaif

(Narcisse) : On te le dit pourtant : tu dois choisir des confidentes discrets.

(Britannicus) : Je me suis fait emprisonné par mon propre frère. Ira-t-il jusqu'à tuer son frère ? Je ne sais point. Tout ça pour une femme ! pour cette femme-là !

(Junie) : Hein quoi mais non ! on vous a toujours aimé jusqu'à votre mort.

(Britannicus) : A notre mort que faites-vous ?

Prof : Au départ elles ont envie de se suicider. Cherchez acte V scène 7 ou 8

- On sait pas où vous êtes.

(rires/ *inaudible*)

- Cherche pas à comprendre. On peut en revenir.

Prof : Elle va chez les Vestales.

- Ah oui Junie devient nonne.

(Britannicus) : I'm the prince and i want parler. (*Lecture inaudible*) d'un commentaire : que dois-je penser de Narcisse ? M'aurait-il planté un couteau dans le dos ? Et Agrippine ? Elle peut dire ce qu'elle veut mais elle a du sang sur les mains. Actuellement je suis en prison. Qui m'a fait enfermer ? Mon propre frère. Il m'a fait enfermer et va certainement me faire exécuter. J'aurais dû lui mettre mon poids sur son nez rond. En plus c'est pas Néron qui m'a mis en prison mais ses gardes. En même temps vu ses bras, c'est pas lui qui aurait pu me traîner jusqu'ici. En plus, je sais même si pas si Junie...(*inaudible*), j'ai réussi à la choper...

- Je ne suis pas d'accord là. C'est la version olé olé de Britannicus

Prof : Attention je ne suis pas d'accord non plus par rapport au texte.

- Je crois que quelqu'un approche.

Prof : Allez les Junie, venez réagir. On dit tellement de choses sur vous. Venez prendre votre défense.

(Junie) : On s'appelle Junie. A priori nous sommes des princesses. Nous sommes à Rome et avec Britannicus. Nous sommes amies avec Octavie, Narcisse, même si Octavie est pas trop là dans la pièce On est assez sensible et naïve. On a du mal à surmonter les obstacles et les épreuves. Notre devise, c'est (Rires) : Que crains-je ? Je l'ignore moi-même.

(Rires)

Prof : Oui c'est une inversion sujet verbe.

(Junie) : J'ai essayé de refuser les avances de Néron et ça m'a mis à l'aise. Déjà les Britannicus, on vous aime. Je désire me marier avec vous.

(rires et bavardages inaudibles)

- Il la baise où pas ?

Prof : Rien n'est dit explicitement.

- Ah oui c'est le principe de la bienséance.

(Junie) : Néron il vient nous faire des avances alors qu'il sait qu'on est avec vous et il vient nous voir en prétendant vous avoir caché qu'on était avec vous. En fait, on va voir Octavie et on croise Néron qui nous accuse de lui avoir caché le fait d'être en couple avec vous et du coup Néron on lui est pas promise. Néron est marié à Octavie.

Prof : Les Junie, vous quittez la scène à la scène 4. Vous apprenez la mort de Britannicus. « Je vais le secourir ou le suivre »

(Britannicus) : Il y a une scène où Junie dit à Britannicus qu'elle ne l'aime plus : **pourquoi ?**

(Junie) : En fait, Néron est sur place.

(Britannicus) : Ah bon ?

(Junie) : Oui en fait à la scène d'avant, Néron dit qu'il est caché. Et il surveille tout ce que l'on dit.

(Britannicus) : Ok donc en fait vous nous aimez vraiment toujours.

(Albine) : Nous sommes Albine et nous sommes des femmes. Donc, nous habitons à Rome dans le palais de Néron et nous sommes actuellement célibataires. Et on n'a pas d'ami.

(Agrippine) : Ben si, nous Agrippine.

(Rires)

(Albine) : Albine est la confidente d'Agrippine. Elle lui confie tous ses secrets. Elle est timide et curieuse.

(Albine) : Aujourd'hui, Agrippine voulait voir son fils Néron. Burrhus ne voulait pas. Apparemment elle sait qu'on lui cache quelque chose mais moi je crois pas. (Rires dans la classe). J'ai du mal à trouver ma place. Le seul moment où je peux apporter quelque chose c'est quand je suis seule avec dame Agrippine.

(Rires)

- La sans amie.

(Albine) Il y avait une querelle.

- En fait, vous avez pas lu le livre parce que là vous étiez présentes aussi. Vous auriez dû savoir ça.

(Albine) : Je suis heureuse de la servir. J'aimerais pouvoir donner mon opinion plus clairement mais je n'ai pas le droit.

(Rires)

- Et en quoi tu peux pas donner ton avis clairement ?

(Burrhus) : Nous on aide Agrippine en fait ?

(Agrippine) : Oui mais c'est à la première scène que tu nous dis que l'on peut pas voir Néron et que l'on a pas avoir ce pouvoir-là. Tu dis que c'est pas à la mère de l'empereur d'avoir le pouvoir. Tu nous dis qu'il est au-dessus de nous.

- Vous êtes là quand ?

(Albine) : On parle pas.

(Albine) : Oui mais méfiez-vous de l'eau qui dort.

Prof : Oui et d'ailleurs, il y a différentes choses : c'est vous qui révélez la fin de Junie. Albine observe beaucoup mais en sait beaucoup

(Fin du cours)

6. Retranscription de la séance collective en classe 3 (étape 4)

Dans la retranscription orale de cette séance figurent également les journaux de personnage collaboratifs de la classe 3. Ils apparaissent en italique.

Prof : L'objectif de la matinée est donc de faire le point sur ce qui a été écrit hier et d'échanger au sein de la classe intégralement sur vos différentes lectures et de débattre sur les différentes postures, les différents personnages. De quoi parle *Bérénice*, Neïla ?

Neïla : En fait c'est un triangle amoureux entre Bérénice, Antiochus et Titus. Bérénice doit épouser Titus mais ça va pas se faire.

Prof : Je vous distribue vos textes rédigés hier. Je vous laisse cinq minutes pour préparer rapidement une lecture correcte au sein du groupe et ensuite on partage tout cela.

(Travail solitaire)

Prof : Voici une feuille pour vous aider à prendre des notes sur ce que vous allez entendre, à propos des trois personnages. Vous allez entendre les personnages qui parlent ; essayez d'écouter les actions, les sentiments et éventuellement les scènes évoquées et prenez des notes sur cela. Si vous avez des réactions immédiates, vous pouvez le faire tout de suite après la lecture ou sinon on le fera ensuite de manière collective. On va commencer par les Antiochus. Quel groupe ? Allez c'est parti avec le groupe 2.

Florent :

Aujourd'hui, abattu, j'emporte loin mes maux

Là où Bérénice n'en aura plus l'écho
 J'éloigne de Rome mes rêveries usées
 Car la reine en mon cœur, la reine de Judée
 Quittant son bien aimé, veut que j'en fasse autant
 Ironie de mon sort : je fus son confident
 Lorsque de son Titus, elle loua les grâces
 L'empereur, mon ami, me fit envier sa place
 Mais aujourd'hui, le sot, soumis à ses devoirs
 Aux dépens de l'amour, a choisi le pouvoir
 Et renvoyé la reine. Il n'est point digne en somme
 De plaire à celle-ci, puisqu'il n'aime que Rome
 Mes transports face aux siens sont tant de fois plus purs
 Bérénice, pourtant, leur refuse un futur
 Ouir, sentir nos cœurs, battre à l'unisson
 Voilà tout ce à quoi j'aspirais, mes raisons
 Il m'est difficile de me remémorer
 Ce triste souvenir, celui d'un exilé
 N'ayant su avouer qu'au plus mauvais moment
 L'emprise de son sourire si rayonnant
 Elle était face à moi, innocente et superbe
 Bérénice, je ne peux pas trouver le verbe
 Décrivant le regard qui me fut destiné
 Quand enfin, dans un soupir, j'ai tout relâché
 Mon silence pesait plus lourd que mille mots
 Mais le garder aurait évité mille maux
 J'aimerais tellement réécrire l'histoire
 Et même si jamais je n'ai connu l'espoir
 Je ne pensais pas qu'une telle passion
 Plongeait le cœur dans une telle agitation
 Je n'ai plus qu'à partir sans personne, sans elle
 Si ce n'est Arsace car seul lui m'est fidèle
 Hélas...
 (Applaudissements)

Prof : Y-a-t-il des réactions immédiates? Je vous laisse prendre rapidement quelques notes sur ce que vous a compris sur le personnage. (Silence) et on passe aux Antiochus groupe 1.

Jade : J'avais pris la décision de tout dire à propos de mes sentiments pour Bérénice, je le fis malgré une forte hésitation mais j'avoue qu'après avoir vu la suite des événements, je me dis que ce n'était pas la meilleure des idées... En effet après avoir dévoilé mes sentiments, j'étais résolu à quitter Rome mais c'était sans compter sur la discussion entretenue avec Titus. Après ma conversation avec l'empereur de Rome, je reste silencieux, même envers mon confident Arsace. Je ne parle plus et j'écris seulement sur cette feuille. Mes sentiments sont très mélangés. Je suis content, triste, et amoureux. Comment une personne peut ressentir tous ces sentiments en même temps ? Je ne sais plus quoi faire, ni quoi penser.. Devais-je tout raconter à Bérénice ou ne rien dire et partir en silence ? Et si j'étais parti sans rien dire à personne, serais-je un traître envers l'empereur ? Tout cela me trouble et je suis sans réponses à toutes ces questions. Je ne comprends toujours pas pourquoi Titus m'avait ordonné d'emmener Bérénice avec moi. Je ne vois toujours pas pourquoi il l'a quittée. Malheureusement, le pire était de la voir pleurer pour un autre homme qui venait de l'abandonner. Peut-être que je devais me taire car la voir comme ça, en larmes, met mon cœur en mille morceaux mais ses larmes n'étaient pas les seules causes de mon cœur brisé, il y avait aussi le fait que Bérénice m'accusait à la place de Titus qui m'avait donné cet ordre. Alors à présent, je me dis que je n'aurais pas dû pas annoncer cela à Bérénice, que je n'aurais pas dû rester silencieusement seul avec mon confident Arsace. Je me dis que je me suis tu pendant cinq ans, j'aurais pu rester encore silencieux et effacer, au fil du temps, mes propres sentiments. Puis après mon départ sans Bérénice, peut-être lui annoncer et il serait le premier et le seul qui lui aurait brisé le cœur à ma place.
 Je me devais donc d'avoir une discussion avec Bérénice pour lui dire que son très cher amant la quittait, et dire qu'il l'abandonnait elle qui l'aimait tant, il avait pour lui une femme merveilleuse qu'il ne sut garder par sottise. Je vis dans les yeux de Bérénice un profond désespoir et une grande tristesse pendant que j'annonçais le choix de

son bien aimé. Bien que le fait que Titus laisse Bérénice aurait pu me rendre heureux puisqu'il me laissait champs libre pour conquérir la femme que j'aime et dont je tais mon amour depuis cinq ans. Mais j'admets qu'en voyant les larmes couler sur le visage de Bérénice, mon cœur se brisa. Je l'aime comme personne ne pourra l'aimer même si elle en aime un autre. J'aurais souhaité qu'elle parle de moi comme elle parlait de lui. Titus ne voit donc pas à quel point elle l'aime? Elle l'aimait, lui, il l'aimait elle, et pourtant même comme ça, un amour simple mais si compliqué, un amour simple et tout entier. Elle ne puis se désigner à me croire, la belle Bérénice follement amoureuse de celui qui l'abandonne, elle se met à douter de celui qui pour toujours pouvais l'aimer. J'avoue que la culpabilité me ronge, ai-je bien fait de lui annoncer la triste nouvelle qui la frappait. J'ai sans le vouloir suscité ses larmes, elle a sans s'en rendre compte brisé mon cœur en doutant de ma sincérité.
(Applaudissements)

Prof : Des réactions sur Antiochus ? Que peut-on remarquer ? Que peut-on dire ?

Neïla : Si j'ai bien compris, il peut regretter d'avoir brisé son silence. Il aurait pas dû dire à Bérénice qu'il l'aime.

Sarina : Donc sa principale action visiblement, c'est de dire à Bérénice qu'il l'aime.

Prof : Depuis combien de temps taisait-il son amour ?

Classe : 5 ans.

Prof : Ensuite, que doit-il faire ?

Neïla : Visiblement on l'a chargé de dire à Bérénice que Titus la quitte.

Prof : Oui, il est un intermédiaire.

Perle : Après, il doit s'en aller, quitter Rome.

Neïla : Il est malheureux et brisé.

Prof : D'autres sentiments qui le caractérisent ?

Amel : Il regrette. Il est amoureux.

Prof : Etes-vous d'accord avec ce que vous avez entendu des Antiochus ? Y-a-t-il des choses qui vous perturbent pour ceux qui n'ont pas lu Antiochus ? (Pas de réaction). On passe donc aux Titus, groupe 1.

Neïla : J'ai tout perdu. L'amour de ma vie est parti et je ne la reverrais sans doute plus. Il est pourtant clair qu'un empereur ne peut pas laisser ce genre de sentiment empiéter sur les affaires de l'Empire, Bérénice n'est point Romaine et cela serait bafouer les lois de Rome et me mettre l'opinion du peuple à dos que de me marier avec elle. En temps qu'empereur, mes devoirs sont sans doute plus important que mes sentiments pour une femme. Et cela, ce traître d'Antiochus devait bien l'arranger, lui qui était mon rival, lui qui convoitait le cœur de ma bien-aimée depuis le début. J'aurais dû m'en douter, lui qui semblait partir à toute hâte, cela me paraissait être qu'un manque de manière, mais non derrière cet acte se cachait de terribles desseins. Cet homme, à qui je faisais tellement confiance, comment a-t-il pu me trahir de la sorte ? Je m'étais confié auprès de lui, il était le messenger de mes paroles destinées à Bérénice, qui la renvoyait de Rome. Maintenant, il est trop tard... Celle-ci s'est enfuie je ne sais où. Ce roi de Comagène, cet imbécile d'Antiochus, comment ai-je pu me faire berner de la sorte. Moi Empereur. Hélas ! Quelle cruelle destinée a laissé derrière lui mon père ! Un malheureux fils, dont Rome, son empire, sa cour même, l'ont pris au dépourvu. Oui, Rome m'a trahi, me faisant croire jusqu'au dernier moment sa sincérité envers ma belle Bérénice. Elle qui aurait pu être tant aimée des Romains, n'était-elle pas assez douce et chaleureuse? Or, les lois sont les lois; elles ne changeront point, et Paulin me l'a bien fait entendre ce matin. Je n'aurais jamais dû écouter Paulin, mon fidèle confident. Il m'avait fait comprendre ! Comprendre que je devais me concentrer sur mon rôle d'Empereur de Rome, et non me perdre dans mes sentiments envers une femme. Suis-je bête ? Je ne suis qu'un idiot sans doute... Mais, il ne peut comprendre ce que je ressens pour Bérénice. Elle était tout pour moi, et bien plus importante que mon titre d'empereur et que mon peuple. Aujourd'hui, un immense sentiment de regrets ; pire même, des remords s'emparent de moi. Et pourtant, lors de notre dernière conversation, je ne puis décrocher un seul mot après la révélation de Paulin, et je ne puis dire au revoir à ma bien-aimée. J'ai été spectateur et non acteur de mon sort de mon sort déplorable.
(Applaudissements)

Prof : On enchaîne sur les Titus groupe 2.

Lauryn : *Est-ce que je vais regretter ma décision ? Est-ce que cela vaut la peine que j'abandonne l'amour de ma vie pour ce royaume ? Que ce serait-il passé si je n'avais pas quitté Bérénice ? Hélas. La douce Bérénice vient de respecter mon choix. Je ne sais point ce qui m'attriste. Son absence ou sa douceur dans mon esprit. Tout me heurte et me paraît insupportable. Je l'aime, je nous ai condamnés. Pourquoi les dieux sont-ils si cruels ? Je vois nos moments passés ensemble et futurs prendre le large avec elle et je ne sais si je puis y survivre. Puis-je continuer à vivre sans celle qui insufflait en moi la passion et le désir ? Décidément, non. Elle essuyait mes larmes, je fis couler les siennes. Torrent impétueux qui l'entraînait vers la Palestine. En la voyant quitter mon palais : ai-je pris*

la bonne décision ? La cour impériale la méprisait. Rome ne voulait pas d'elle à sa tête, une étrangère disent-ils. Aurais-je pu supporter les mauvaises langues romaines pour mon amour ? Ai-je eu le choix de cela ? J'aurais certainement créé une révolte chez mes sujets. Un monarque ne devait pas douter sur cette question. Mon devoir devait passer avant les sentiments. Hélas. Je me rends doucement compte que ma fierté a pris le dessus. Mon règne a pris le dessus sur ma lâcheté. Ce n'est qu'aujourd'hui que je l'avoue car mon cœur, toujours, souffre. Antiochus, devenant mon messenger, le poids lourd me semblait plus léger. Je ne comprends que maintenant le poids lourd de cette action si futile. Et maintenant qui suis-je ? J'ai chassé une partie de moi : suis-je toujours le même ? Je m'étais préparé à cette vie, cette vie sans elle. Mais c'est trop dur à supporter. Est-ce qu'une autre femme capturera mon cœur ? Est-ce qu'une autre femme aura raison de mes sentiments ? Ou est-ce que je vieillirai seul sur ce trône vétuste ? Dans un royaume qui m'aura tout pris. J'abandonnerai mon titre et mon identité s'il le fallait. Hélas, je ne peux plus reculer. Je me suis prononcé et je ne peux revenir sur ma décision. Que vais-je devenir sans elle ? Elle est la raison qui me pousse à me lever. Elle est la raison de tous mes maux. Sans elle, qui suis-je ? Elle a décidé de se donner la mort. J'y avais pensé moi-aussi. Si je mettais fin à mes jours, je ne pourrais plus me souvenir d'elle. J'oublierai alors les traits de son visage que j'ai appris par cœur, la douceur de ses mains qui ont si souvent essuyé mes larmes dans le passé, sa douce voix qui résonne si souvent dans mon esprit sans frémir, ses beaux yeux dans lesquels je me suis si souvent noyé, son sourire qui autrefois illuminait mes journées, ses cheveux qui flottaient bercés par le vent et ses mélodies. Tout cela je ne veux pas l'oublier alors je resterai en vie, juste pour me souvenir.

(Applaudissements)

Prof : Alors, il me semble que l'on a ici deux visions un peu différentes de Titus qui se dessinent.

Sarina : Eux ils ont la vision de Titus qui est en colère contre Antiochus.

Prof : Pourquoi cette colère contre Antiochus ?

Un élève : Antiochus l'a trahi.

Prof : C'est-à-dire ?

Louisa : Il avait dit de pas dire à Bérénice et vu qu'il l'a dit...

Neïla : Mais non la trahison elle est dans le fait qu'il a jamais dit qu'il aimait aussi Bérénice. Quelque part, c'est un mensonge. Il l'a cachée à son ami. En fait Bérénice et Antiochus ils sont proches... Du coup cacher son amour à son ami, c'est remettre aussi tout en cause.

Prof : A quel moment Titus apprend-t-il qu'Antiochus aime aussi Bérénice ?

Ylan : A la fin. Dernière phrase de Titus « mon rival ».

Neïla : Et Titus a été piégé indirectement car il demande à Antiochus de dire à Bérénice qu'il la quitte. Il ne l'aurait jamais fait s'il avait su qu'Antiochus aimait aussi Bérénice. Antiochus il trahit aussi son amitié en ne disant rien.

Prof : Et dans l'autre groupe quel sentiment avez-vous plutôt chez Titus ?

Lauryn : Son chagrin après le départ de Bérénice. C'est un amour qui est impossible.

Prof : Qu'est-ce qui caractérise Titus ?

Perle : Il a le rôle d'un homme politique et visiblement c'est compliqué de gérer cela pour lui.

Prof : Pourquoi est-ce « compliqué à gérer » comme dit Perle ?

Neïla : Il a l'air déchiré entre amour et devoir.

Prof : Et pourquoi ?

Ylan : C'est incompatible.

Neïla : Pour les origines...

Ylan : C'est pas plutôt parce qu'elle est reine. Et Rome du coup il refuse les rois.

Prof : Effectivement « Rome n'aime pas les rois. » Avez-vous compris pourquoi ?

Ylan : Les romains ont renversé les rois depuis longtemps et ils ne veulent plus de monarchie.

Prof : Voilà. Il y a déjà eu un royaume en Rome puis la république. Puis l'empire est instauré. Par qui ?

Sarina : César

Prof : Exactement par César. Et en fait César ne met pas en place une monarchie mais un empereur. Attention César n'est pas le premier empereur. Qui est le premier empereur ? (Silence) Auguste, Octave qui prend le nom Auguste. C'est pour cela que vous trouverez le mot « auguste » dans la pièce, selon renvoie à l'empereur. Que fait Titus dans la pièce ? Quelles sont ses actions ?

Neïla : Il ignore l'amour d'Antiochus et Bérénice.

Ylan : Il finit le deuil de son père.

Prof : Et que lui arrive-t-il ?

Un élève : Il devient empereur.

Prof : Et grande action ?

Un élève : Il quitte Bérénice.

Prof : Dans la pièce a-t-il le temps de souffrir d'une certaine jalousie envers Antiochus ?

Classe : Non.

Prof : Pourquoi ?

Sarina : Ben il a pas le temps. Il le sait qu'à la fin.

Prof : Oui Bérénice donne-t-elle des raisons d'être jaloux ?

Un élève : Ben non.

Prof : On passe alors aux Bérénice groupe 1.

Elise : Aujourd'hui est le jour le plus triste de ma vie, celui où mes rêves se sont brisés, en même temps que mon cœur. Je pensais qu'Antiochus était mon ami et voilà qu'il m'avoue son amour. Je crus à un rêve! Il n'a pas trouvé meilleur moment? Je suis passée par toutes les émotions et je suis épuisée. L'espoir, l'amour, la haine, le déni, la tristesse le désespoir, et la rancœur, tout y est passé. J'ai envie de mourir, de m'endormir et de ne plus jamais me réveiller car à présent je sais que ma vie n'aura plus de sens, que chaque jour sera long, interminable et se sera un peu plus triste qu'hier. Je me remémorais chaque chose, chaque trahison, chaque peine que j'ai eue et qui me ronge. Quand je n'ai plus Titus dans le cœur, je l'ai dans les nerfs et dans mes pensées car je ressens un mélange de peine et d'une grande colère. Aujourd'hui je suis une femme blessée j'ai l'impression d'être vide de l'intérieur et que je n'arriverai pas à tourner la page car je m'imaginai avec lui. Mon avenir, je le voyais avec lui. Le temps guérit les blessures...J'ai bien du mal à y croire. Mon cœur a été malmené toute la journée, Titus me quitte et je l'aime alors qu'Antiochus m'aime mais il est mon ami. Je leur ai dit adieu, il le fallait car j'ai décidé d'être fière, de partir dignement face à ce tragique destin. Je ne sais pas quoi faire, j'ai le cœur brisé, je suis perdue. Titus était le seul homme que j'aimais. J'avais confiance en lui, j'ai cru qu'il n'allait pas me quitter mais j'avais tort. J'ai décidé de quitter Rome, et d'essayer de tout oublier. Titus voulait me convaincre qu'il m'aimait vraiment, mais j'ai refusé de l'écouter. Tout est emmêlé dans ma tête, mon cœur s'est brisé en mille morceaux. Antiochus a avoué son amour pour moi à Titus. Cette journée a été difficile c'est pourquoi je décide de partir. Tout s'arrête là. C'est aujourd'hui que nos chemins se séparent. Une page se tourne.

(Applaudissements)

Prof : Bérénice groupe 2.

Ombeline : Servons tous trois d'un exemple à l'univers. De l'amour le plus tendre est la plus malheureuse. Je pars... C'est fini, tout est fini. Le destin m'a trahi et mon amour aussi. Je ne regrette pas mes sentiments, mais je me lamente de nos moments... Comment ai-je pu croire que l'amour puisse dépasser les frontières ? Nos deux cœurs séparés par une couronne... par un empire. Moi, Bérénice, j'aimerais me défaire des liens du sang et pouvoir aimer simplement. Mon cœur a connu bien des peines en cette journée. Mon être a connu bien des états, la colère; la peine; la tristesse. Et je ne parle pas de ces larmes qui ont couru sur de mon visage. Mon cœur a saigné, autant que mes larmes ont coulé. Aujourd'hui je souffre de notre amour, pourtant avant, je vivais de cet amour. A cause de cet homme, je perds la tête. Que dis-je ? Ce n'est pas ma tête que je perds, mais bien mon cœur. Cet autre homme qui partage ma vie, mon ami, Antiochus. Mon ami... aujourd'hui, lui se décide à déclarer sa flamme. Sans oublier l'homme à qui j'avais donné mon cœur, je ne l'ai jamais trahi, jamais quitté et il a toujours su le moindre de mes secrets, jusqu'au plus profond de mon âme il savait tout. Et j'ai cru que c'était réciproque, lui et moi, Titus et Bérénice nous étions si proches ! Rien ne nous séparait. Le destin ne pouvait que laisser place à une union heureuse et éternelle. Mais quel idiotie j'ai été ! c'est cet amour qui m'a aveuglé, il n'a fait que me blesser et me tourmenter. Titus s'est éloigné et je n'ai rien pu faire pour y remédier, il a trop vite fermé sur moi les portes de son cœur. Il ne se confiait plus et lorsque je le voyais, il tentait désespérément de m'éviter. Mais peut-être à un moment ai-je commis une maladresse, peut-être l'ai-je vexé ? Qu'ai-je bien pu faire d'autre à part le combler de mon amour ? Moi Bérénice, j'ai tenu ma promesse, je n'ai pas cessé de l'aimer et le cours des années n'ont fait qu'attiser la flamme que dans mon cœur il avait allumée. Oh ciel! je ne le comprends plus, la tristesse et la froideur ont-ils envahi son noble cœur? Ou cherche-t-il désespérément à me préserver d'un malheur? Je suis perdue, que faire ? Il ne me parle plus et me regarde à peine. Mais pourquoi diable ! le sort s'acharne-t-il ainsi ? Il fallait en plus qu'Antiochus vienne et m'annonce une nouvelle à laquelle je ne me serais jamais attendue ! Je me rappelle très bien du moment où il me l'a dit. J'étais heureuse, certes un peu vexée par l'absence de Titus, mais je ne m'en souciais pas vraiment, je savais qu'il allait me l'expliquer. Notre mariage était la seule chose qui m'importait, car je l'aimais tant. Et tout d'un coup, Antiochus débarque. Et il me révèle des choses insoupçonnées... J'ai encore peur de le dire, et je suis profondément triste, presque outrée. Cela a été si soudain... Pourtant, je ne comprends toujours pas, pourquoi a-t-il attendu si longtemps pour me révéler tout cela ? Il savait que j'étais heureuse, que j'étais amoureuse de Titus, comment a-t-il pu me faire ça ?... Comment a-t-il pu nous faire ça ? Sur le coup, je ne savais pas comment réagir... D'un côté, je devais me taire face à ces révélations, mais de l'autre côté... Antiochus est mon ami, je n'ai pas pu le laisser comme ça, rester silencieuse, c'était impossible. Il m'a annoncé qu'il voulait partir. Mais partir où ? Pourquoi ? A cause de moi. Il voulait partir, à cause de moi. Et cela

n'a rendu la douleur que plus grande. Antiochus... Il a été tant courageux de m'annoncer tout cela... Lui qui s'est tu pendant cinq longues années, et qui est prêt à partir pour ne plus blesser, ni se faire du mal. Evidemment, je n'ai pas pu fermer les yeux sur ces révélations, j'ai dû me rappeler mon rang, j'étais Bérénice, la fiancée de Titus. Antiochus ne pouvait pas être mon amant, il est mon ami. Je sais que j'ai pris la bonne décision, il fallait oublier. Oublier ce qu'il m'avait dit, oublier que Titus m'évitait à ce moment-là, oublier que lorsqu'il me voit avec Titus, il ressent comme un gouffre dans son cœur..

Et comme-ci cela ne suffisait pas, comme-ci mon malheur n'était pas assez grand, comme si mes larmes n'avaient pas suffisamment coulé, comme-ci mon cœur n'était pas assez blessé, il fallait qu'Antiochus vienne et traîne avec lui le malheur que Titus me dissimulait. Titus qui me promettait tantôt une ardeur éternelle et qui, aujourd'hui même, a chargé Antiochus de me transmettre une bien lourde nouvelle: notre amour est rompu. Qu'ai-je fait d'aussi grave qui l'ait l'offensé au point qu'il veuille que l'on se sépare? Pourquoi ne me parle-t-il pas ? Pourquoi reste-t-il aussi silencieux? Tant de questions sans réponse. Maintenant, je me souviens de tous nos moments passés. Je me souviens de toutes ses promesses. Il me jurais son amour éternel. Il me disais que notre amour pouvait tout dépasser et même ses vulgaires lois romaines. Au Diable, ses lois romaines! Comment peut-il être aussi déterminé à faire cesser notre amour? Je ne peux croire que qu'il préfère l'amour de son peuple au mien. La gloire lui est-elle montée à la tête au point qu'il en oublie l'essentiel. A quoi sert la gloire sans amour?

Nous nous sommes enfin réunis tous les trois pour la dernière fois. Bien que cette confrontation ait été difficile, je me devais de leur faire mes adieux comme il se doit. J'ai pris la décision de m'en aller et de nous épargner la mort à nous tous. Je sais Antiochus, rongé par le remord d'avoir été le rival de mon être aimé et je ne peux laisser Titus se sacrifier en dépit de son peuple. Il me l'a fait comprendre : si je me donnais la mort, il me suivrait à son tour. Alors pour éviter toute tragédie, il est préférable que chacun aille de son côté et vive. En cultivant les souvenirs de notre malheureuse histoire. Bien que je n'ai plus aucun doute de l'amour de Titus à mon égard, l'honneur et la gloire le motive plus que ce qu'éprouvent nos cœurs. Au diable le pouvoir, l'empire et la royauté ! A cause de cela, mon cœur est anéanti, brisé, saccagé.

(Applaudissements)

Prof : Je vous écoute alors sur Bérénice.

Eva : Elle a vraiment le cœur brisé.

Neïla : Elle est toujours amoureuse.

Prof : Qui lui brise le cœur ? Qui aime-t-elle ?

Classe : Titus.

Perle : La rupture.

Un élève : La révélation d'Antiochus.

Prof : D'autres remarques pour caractériser Bérénice ?

Perle : Elle est fière. Car elle part. Elle s'en va et laisse Titus sans faire, sans...Au bout d'un moment elle dit je ne vous insulterais pas. Elle part, la tête haute.

Prof : Droite et courageuse, c'est cela ?

Perle : Oui.

Un élève : Moi c'était pour dire que malgré le cœur brisé et tout ça quoi, elle part dignement.

Prof : Que lui arrive-t-il au cours de cette journée ?

Ylan : Au début elle est super contente car elle va se marier avec Titus. Après y a Antiochus qui vient lui dire que ben ça se fera pas. Et du coup elle le croit pas, elle s'écroule et craque. A la fin elle part.

Prof : Quelle est la grande action de Bérénice ? Ce qu'elle fait, elle ?

Neïla : De partir.

Prof : Par rapport à tout ce que vous venez d'entendre, sur ce qui passe, avez-vous des questions, des réactions ou des questions ?

Eva : Ben en fait j'ai l'impression que depuis le début du livre, y a personne qui se comprend. Tout le monde interprète. Par exemple Bérénice elle ne comprend pas que Titus la, ben, la quitte parce que c'est son devoir, c'est son rôle d'empereur et elle pense juste que c'est elle, qu'elle a fait une erreur. Elle cherche à comprendre l'erreur qu'elle a faite.

Neïla : Sauf qu'au début Titus il lui avait promis par amour qu'ils se marieraient. Il lui a répété plusieurs fois et quand c'est devenu réel ben elle imagine pas que c'était que du vent pour Titus.

Prof : Etes-vous d'accord avec cette idée de problème de compréhension ?

Perle : Non. Parce qu'elle est digne. Elle sait pourquoi elle le quitte. Elle sait que c'est à cause de Rome. Elle le comprend.

Ylan : Oui elle peut pas l'accepter mais je pense qu'elle le comprend.

Prof : N'y-a-t-il pas un moment où ...

Ylan : Si, au début, elle doute de l'amour de Titus. Mais elle a fait elle dit « Ok ». Elle accepte qu'il est amoureux mais que c'est à cause de Rome.

Perle : Parce que quand elle doute, elle dit « non c'est pas vrai », elle dit bien « vous m'avez promis tant de fois que les lois c'était pas grave », elle sait qu'il y a un souci avec les lois.

Prof : Oui effectivement, vous rejoignez Neïla en rappelant les promesses. Bérénice ne comprend plus à un moment pourquoi ces règles posent aujourd'hui problème.

Perle : Ah j'avais pas compris. Je croyais qu'Ylan disait que Bérénice avait jamais compris qu'il y avait des lois.

Prof : Vous avez raison. Il y a un souci de compréhension de Bérénice qui ne comprend pas pourquoi à présent ce n'est plus possible. « Titus m'aime, il peut tout, il n'a plus qu'à parler ». Elle ne comprend pas ce qu'elle est en train de vivre. Pour Eva, toute la pièce est liée à des problèmes de compréhension : y-en-a-t-il d'autres selon vous ?

Florent : Non. Parce que Titus il en a aucune idée qu'Antiochus aime Bérénice donc ça ne peut pas lui poser de problème. Il y a un secret entre les deux voilà.

Amandine : Le fait que Bérénice était pas au courant de l'amour d'Antiochus. Pour elle c'était son ami depuis longtemps et ça la perturbe.

Neïla : Et justement par rapport à Amandine, Antiochus il révèle son amour. Je pense, enfin il a quand même caché ça pendant cinq ans, voilà ça fait cinq ans qu'il l'a caché et donc quand même cinq ans sans rien dire à Titus et Bérénice c'est quand même long et un gros mensonge. Il a trahi l'amitié aussi. Et il l'a dit comme ça, sans rien penser. Sans penser aux conséquences pour les autres.

Prof : Idée de secret, révélation et amour. Antiochus comprend-t-il tout ce qui se passe ?

Florent : Antiochus il pense pas à Rome. Titus est fou amoureux de Bérénice mais Antiochus ne comprend pas pourquoi Rome est importante.

Prof : Si Antiochus avait été à la place de Titus qu'aurait-il fait ?

Amel : Il aurait choisi Bérénice.

Prof : Titus choisit Rome. Pourquoi ces choix ? Qui comprend Titus ?

Mains levées

Sarina : Ben parce qu'il est roi, enfin empereur, donc heu il doit choisir son empire, enfin pas l'amour. Moi c'est ça. En plus Bérénice moi je l'aime pas donc bon je vais pas la défendre. Moi je l'aurais jamais choisie. Pour moi elle en vaut pas le coup. (Rires)

Prof : Expliquez.

Sarina : Pour moi c'est une manipulatrice. Antiochus il sert à rien. (Rires) C'est ...voilà. Pour moi c'est ça. C'est Titus, le pauvre dans l'histoire parce qu'ils sont tous là à tout lui jeter à la figure : son empire, son amour. Et Antiochus qui avoue à la fin qu'il aime Bérénice. Pour moi c'est Titus, le pauvre, celui qu'il faut plaindre.

Prof : Y-en-a-t-il qui veulent réagir, rebondir, compléter ce qui vient d'être dit ?

Florent : C'est pas juste Titus. Ils sont tous victimes pour moi. A leur manière. Titus ben parce que. Antiochus ben parce que le pauvre il est amoureux et c'est dans un seul sens.

Neïla : Friendzone

Florent : Hein ?

Prof : « Friendzone » a dit Neïla

(Rires)

Ylan : Je trouve que la nuance quand même c'est que Bérénice et Antiochus ils subissent et ils peuvent pas s'opposer à ce qui se passe pas. Alors que Titus, même si c'est un choix compliqué, se retrouve quand même face à un choix. Donc c'est lui qui décide de son destin et de celui des autres.

Neïla : Attends. Ils ont tous les choix. Bérénice, elle a le choix entre partir ou ne pas partir parce qu'à la fin y a bien Titus qui lui dit de rester. Et Antiochus il aurait pu décider de se taire aussi. Donc pour moi ils ont tous eu des choix à faire. Et ils ont tous fait le mauvais choix en fait.

Ylan : Ouais mais c'est pas ça qui est décisif, je sais pas.

(Rires)

Victoria : Ben ouais il a un choix à faire. Il a fait son choix. Ok je le comprends. Mais par contre il a fait des promesses à Bérénice qu'il peut pas tenir et qu'il a pas tenu. Et ça il était pas obligé, c'était son choix. Il est revenu sur une décision qui était claire dans sa tête et je trouve ça indécent et pas normal.

Prof : Sarina, voulez-vous répondre ?

(Rires)

Sarina : Non

Prof : Qui ne comprend pas Titus ?

Neïla : Non moi c'est juste personnel, c'est juste que si j'étais à sa place, j'aurais choisi l'amour.

Prof : Oui, c'est ça en fait ma question. Qui aurait fait le même choix que Titus à sa place ?

Ylan : Ah, ben je pense que personne dans cette classe n'a vraiment l'expérience de ce que c'est qu'être vraiment à la tête d'un empire, quoi. (Rires) Donc on peut pas trop se rendre compte de ce que c'est. (Rires)

Louisa : Ben ça reste un homme. Bérénice elle pense avec son cœur et Titus il pense avec son orgueil. C'est un homme quoi.

Prof : Un homme ne peut pas penser avec ses sentiments ?

Louisa : Non. Si un peu mais moins qu'une femme.

(Conflit dans la classe)

Louisa : Pour ça qu'il choisit d'être empereur.

Eva : Madame, enfin Bérénice elle est reine aussi. Et son pays... Ben elle est quand même à Rome. Oui je comprends pas trop ce qu'elle fait à Rome. Elle a fait le choix d'abandonner son pays elle.

Sarina : Voilà. Elle aurait jamais dû venir ! Au moins comme ça Titus il aurait pas trop souffert ! (Rires) Ben ouais ça vous fait rire mais elle choisit de partir que à la fin ! Arf. C'est pour ça que je l'aime pas. Y a tous les problèmes, elle provoque tout et se barre qu'à la fin. Ah je l'aime pas du tout.

Prof : Y-en-a-t-il d'autres qui veulent dire ce qu'ils auraient fait à la place de Titus ?

Amel : Je le comprends parce que son père est mort et c'est le seul héritage qu'il a de son père. Il doit reprendre l'empire et c'est son devoir familial aussi.

Perle : Il peut pas laisser son empire comme ça et partir avec une femme. Moi, personnellement j'aurais choisi le devoir.

Neïla : Oui mais il aurait pas laissé son empire. Il avait pas dit qu'il devait changer les lois ? Perle : Ben il va pas changer les lois pour son propre désir personnel alors qu'y a tout un peuple face à lui. Ce serait égoïste.

Neïla : Ouais mais il aurait trouvé un compromis entre Rome et l'amour.

Perle : Oui mais c'est égoïste si il change les lois. Tu peux pas changer les lois en disant « finalement j'aime quelqu'un »...

Neïla : Ben oui mais bon il en a le pouvoir. Et c'est une loi injuste.

Perle : Ouais mais il aurait fait un abus de pouvoir.

Neïla : Ben tu abuses pas forcément de ton pouvoir.

Jade : Ben si parce que justement il aurait pas changé les lois pour le pays mais juste pour lui-même.

Neïla : Oui mais si c'est mieux.

Cathy : Ben Titus serait un dictateur alors.

Eva : Si à chaque fois qu'un empereur avait un problème, il devait changer les lois, ce serait n'importe quoi.

Perle : Déjà qu'il est empereur...

Neïla : Oui mais c'est presque raciste comme loi

Perle : Oui ok je te comprends. Mais il est quand même empereur. Il fait pas ce qu'il veut. Y a quand même des gens.

Neïla : Ouais y a Bérénice.

Jade : Elle va s'en remettre.

Neïla : Mais elle est aimée des Romains

Florent : Non

Perle : Ben non justement, non non ils la détestent !

Neïla : Ah ok j'avais pas compris. C'est pour ça que je comprenais pas Titus. Elle aurait pu devenir romaine et après l'épouser.

Perle : Titus il est amoureux, il la voit tellement parfaite donc il imagine que les Romains vont l'aimer mais on en sait rien.

Ylan : Ben le sénat dit que non.

Prof : Qui n'aurait pas agi comme Bérénice à sa place ?

Lisa : Par rapport à quoi ?

Prof : Quand elle part ?

Florent : Ben, madame, elle a pas d'autre choix à part mourir. Qui se serait tuer ? (Rires)

Ylan : Ben justement moi je pensais vraiment que ça finirait comme cela. Je savais pas qu'une tragédie ça pouvait se finir aussi sobrement.

Hakan : Ouais ouais, mais c'est bien.

Ylan : Je pensais vraiment qu'il y aurait eu un suicide ou un meurtre à la fin. (Rires) Ou pleins de suicide ou pleins de meurtres. Je sais pas mais là ça m'a surpris. Du coup, c'est pas...

Florent : ...enfin le suicide ça aurait fait presque la même chose

Ylan : C'est par rapport aux autres tragédies ou quoi, c'est ça qui m'a surpris.

Neïla : Il me semble que dans la vraie vie, Bérénice elle se suicide enfin j'avais vu ça sur internet.

Prof : Alors Bérénice reine de Judée n'a pas cette destinée. Mais enfin je ne crois pas. Je vais vérifier. Ici on se concentre sur le choix de Racine : pourquoi pas de mort ? Avez-vous aimé ? ou cela vous a déçu ?

Jade : Ah non moi je préfère.

Prof : Pourquoi Jade ?

Jade : Enfin quelque chose qui se termine pas si mal que ça.

(Rires)

Perle : Ben t'es optimiste parce que c'est quand même pas un happy end.

(Rires)

Jade : Oui ben ça va. Ils ne meurent pas non plus. Ça va être dur mais elle va s'en remettre. Elle peut retomber amoureuse.

Perle : Je pense que c'est un peu la seule fin possible car Titus lui avait compris que même si elle restait il abandonnerait pas son empire pour elle.

Amel : Ben vu la situation c'est pire de vivre, c'est comme une torture car chacun pense de son côté. Chacun se souvient de ce qui s'est passé. Et voilà on peut pas oublier l'autre en se disant « il est mort » et on continue sa vie. Non là on sait que l'autre refait sa vie sans vous et c'est égoïste mais c'est dur.

Prof : Vous voulez dire que le deuil est plus difficile ?

Amel : Oui

Prof : Je vous remercie. On reprend ça demain.

7. Profils Facebook réalisés en classe 1 (étape 5)

a. Néron

Le profil a été recomposé par des captures d'écran ; nous avons respecté la présentation du réseau social. Aussi, les premiers posts sont les plus récents.

The image shows a Facebook profile page for 'Néron Racine'. At the top, there is a cover photo placeholder with the text 'Ajouter une photo de couverture'. Below this is a profile picture of a classical painting depicting a woman in a white dress. To the right of the profile picture are two buttons: 'Actualiser mes infos' with a notification badge '2' and 'Afficher l'historique personnel' with a three-dot menu icon. The name 'Néron Racine' is displayed in large, bold letters. Below the name is a navigation bar with tabs: 'Journal', 'À propos', 'Amis 6', 'Photos', and 'Plus'. The 'Amis 6' tab is selected, showing a grid of six friend avatars. The avatars are labeled as follows: Burrhus Racine (a white silhouette), Junie Chaplin (a black and white portrait of a woman), Britannicus Chaplin (a classical painting of a man), Agrippine Chaplin (a black and white portrait of a woman), Narcisse Chaplin (a white silhouette), and Albine Chaplin (a white silhouette).



Néron Racine a changé sa photo de profil.
28 mars · 🌐



👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager



Néron Racine, 🤔 terriblement mal.
15 mars, 20:30 · 🌐 · 👤

Britannicus mort ? mon pauvre demi-frère...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Junie Chaplin et Agrippine Chaplin



Agrippine Chaplin Arrête d'avoir ton air innocent car on fond de toi tu as une âme d'assassin ...Un jour la roue tournera...

J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:50 · Modifié



Néron Racine Moi ? une âme d'assassin ! Je n'ose l'imaginer !

J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:51



Agrippine Chaplin Excusez moi de vous contredire mais je l'imagine déjà!

J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:52



Néron Racine Agrippine Chaplin Et bien imaginez le !

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:53



Agrippine Chaplin Je l'imagine!

J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:54



Néron Racine Agrippine Chaplin je ne suis pas le pire...

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:01



Agrippine Chaplin Mais tu en est un quand meme...ce n'est pas une justification!

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:03



Néron Racine Agrippine Chaplin je ne dois rien à personne, n'oublie pas que tu ny est guère pour rien

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:06



Votre réponse...



 Junie Chaplin " mon pauvre demi-frère " gnagnagna, nous savons tous que tu l'as empoisonné ! Traître !
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:03 · Modifié

 Néron Racine ne vois-tu pas, mon amour que j'ai été manipulé ?
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:04

 Agrippine Chaplin Ne l'écoute pas Junie, il essaye de te manipuler, comme il le fait si bien avec les autres!
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:06

 Néron Racine il n'y a que toi Junie, même ma chère mère n'existe plus à mes yeux
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:18

 Junie Chaplin NE M'APPELLE PAS MON AMOUR !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:19

 Agrippine Chaplin Ne forces pas Néron, elle ne te voudras jamais!
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:20

 Néron Racine je fais ce que je veux !!!
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:20

 Agrippine Chaplin Néron Tu es encore trop jeune
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:21

 Junie Chaplin Vous n'êtes pas digne d'un empereur, je ne sais même pas si vous méritez ce vouvoiement, non vous ne le méritez pas. Je te hais, tu n'as pas les épaules d'un empereur, tu n'as rien d'un empereur. Tu n'es qu'un enfant attiré par une femme que tu ne mérites pas.
J'aime · Répondre · 2 · 28 mars, 14:21

 Agrippine Chaplin Junie Très bien répondu
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:23

 Votre réponse...

 Votre commentaire...

 Néron Racine, 😞 impatient.
15 mars, 19:00 · 0 · 1

Dans quelques heures, Junie sera complètement à moi ...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Junie Chaplin, Britannicus Chaplin et Agrippine Chaplin

 Agrippine Chaplin C'est une honte! J'ai promis Junie à Britannicus, ce n'est pas à toi que Junie doit appartenir, elle est libre de faire son propre choix! Néron ce n'est pas normal que Octavie, ta femme, soit effacé de ton coeur et que tu l'a remplacé par Junie.. 😞
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:53

 Néron Racine Ce n'est point à toi d'en décider, Junie m'appartient
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:55

 Votre réponse...

 Britannicus Chaplin Non tu ne peux l'obliger à être avec un tyran plutôt que moi
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:55 · Modifié

 Néron Racine ?
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:55

 Votre réponse...

 Junie Chaplin Ne me crois pas aussi facile à avoir, traître
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:30 · Modifié

 Votre commentaire...



Néron Racine, trahi.
15 mars, 17:00 · ·

J'embrasse mon rival pour mieux l'étouffer !

J'aime Commenter Partager



Agrippine Chaplin Tu es d'une cruauté!!! Je ne te reconnais pas!!!
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:06



Néron Racine Tu ne m'as jamais vraiment connu, ma chère mère...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:06



Agrippine Chaplin oh que si je peut te l'assurer
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:07



Narcisse Chaplin peux*
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:09



Agrippine Chaplin Aujourd'hui je ne préfère pas vous connaître.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:10



Agrippine Chaplin Toi tu n'a rien avoir avec ça, évite de commenter Narcisse
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:11



Agrippine Chaplin "VOUS"
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:12



Votre réponse...



Votre commentaire...



Néron Racine
15 mars, 16:30 · ·

Me réconcilier avec Britannicus ? Ma mère ne cesse de me le rabâcher mais mon amour pour Junie est trop fort

J'aime Commenter Partager



Junie Chaplin hélas cet amour n'est guerre réciproque
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:53



Agrippine Chaplin tu n'a qu'à m'aimer je suis ta mère enfin
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 13:57 · Modifié



Néron Racine Je ne veux pas t'aimer
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:56



Agrippine Chaplin justifie toi..
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:57



Néron Racine Tu m'as trahis en promettant Junie à Britannicus et après tout cela je devrais me réconcilier avec lui ? Je me souviens toujours que je te dois l'empire mais s'en est ici, maintenant je suis l'empereur
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:00

Néron Racine, 😬 déterminé.
15 mars, 14:30 · 🌐 · 👤

De leur amour rien n'advindra, Junie est à moi

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

Agrippine Chaplin tu es déjà marié tu ne peux prendre Junie
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:24

Junie Chaplin Comment ça, déjà marié?!
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:28

Agrippine Chaplin Oui avec Octavie
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:29

Néron Racine ta soit disant amie, agrippine, ma forcé
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:29

Agrippine Chaplin Junie est a Britannicus pas a toi.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:31

Néron Racine Agrippine Chaplin ce n'est pas à toi d'en décider
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:31

Votre réponse...

Votre commentaire...

Néron Racine, 😬 impatient.
15 mars, 13:00 · 🌐 · 👤

Il faut que j'aime enfin ...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

Agrippine Chaplin Aimer quoi enfin et je n'ai pas besoin que tu me corrige je suis ta mere
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:54

Narcisse Chaplin corriges*
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:07

Néron Racine tu n'as jamais tenu ton rôle de mère
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:08

Agrippine Chaplin tu n'as jamais tenu ton rôle de fils..
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:08

Votre réponse...

Votre commentaire...

Néron Racine, 😬 machiavélique.
15 mars, 12:30 · 🌐 · 👤

Je vais lui faire payer cher un bonheur qu'il ignore. "Non, seigneur, je ne puis rien entendre. Vous êtes obéi. Laissez couler du moins des larmes dont ses yeux ne seront pas témoins." Me couper la parole ? Comment ? Elle ne voit donc pas que je l'aime..

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

Junie Chaplin Je le vois bien trop, là est le soucis
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:05

Néron Racine tu te voiles la face
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:17

Votre commentaire...

Néron Racine, inquiet.
15 mars, 12:00 · 0 · 1

Britannicus et Junie seuls. N'oubliez pas que je vous vois...

J'aime Commenter Partager

Agrippine Chaplin laisse les dont vivre ne voit tu pas que Junie ne t aime pas
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:24

Votre commentaire...

Néron Racine, en a marre.
15 mars, 11:40 · 0 · 1

acte 2 scène 3
Ce n'est point par leur avis que je choisirais mon épouse, c'est à moi seul que revient ce choix

J'aime Commenter Partager

Junie Chaplin Non pas vraiment.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:06

Néron Racine Personne ne m'en empêchera
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:07

Junie Chaplin bah si, moi
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:08

Néron Racine et comment ? je suis l'empereur tu seras à moi si j'en ai décidé ainsi
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:09

Junie Chaplin si vous le dites, je veux bien voir cela !!
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:09

Junie Chaplin J'ai déjà perdu Britannicus, ma vie ne tient plus à rien, je doute de votre plaisir à vous marier avec un cadavre qui serait le mien
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:10

Votre réponse...

Votre commentaire...

Néron Racine, amoureux.
15 mars, 11:30 · 0 · 1

Acte 2, scène 2 "Néron est amoureux" que dis-je ? Oui, je suis amoureux ! J'idolâtre Junie !

J'aime Commenter Partager

Narcisse Chaplin "J'aime que dis-je aimer? J'idolâtre Junie !" Idolâtrer: Aimer quelqu'un, quelque chose avec passion, l'adorer jusqu'à l'excès. Pour ta culture, mon empereur, on adore un dieu et non pas une simple femme comme Junie.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:24

Néron Racine comment peux-tu juger mon amour envers Junie ?
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:25

Votre réponse...

Votre commentaire...

Néron Racine, déterminé.
15 mars, 11:00 · Public · Réviser

Acte 2, scène 1 : C'en est assez, Junie sera mienne

J'aime · Commenter · Partager

Agrippine Chaplin non je l'ai réservé à Britannicus enfin
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:56

Néron Racine Rien ne m'en empêchera, je suis l'empereur
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:57

Albine Chaplin Si je peux me permettre, Néron, vous êtes marié avec Octavie. Donc cela reste improbable que Junie soit votre.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:28 · Modifié

Agrippine Chaplin NONNNNNNN
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:25

Néron Racine Agrippine m'a forcé à me marier avec Octavie pour que j'ai le pouvoir
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:26 · Modifié

Néron Racine il fallait réfléchir avant
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:26

Néron Racine et puis, non je ne te permets pas
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:27

Agrippine Chaplin parle bien avec Albine
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:27

Néron Racine pourquoi te caches-tu derrière mon langage ? c'est quand même toi qui a voulu que je me marie avec Octavie
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:30 · Modifié

Votre réponse...

Votre commentaire...

b. Junie



Junie Chaplin

Amis · Suggérer des amis

Hello · Déjà abonné(e) · Contacter · ...

Journal · À propos · Amis 5 en commun · Photos · Plus

Junie Chaplin a changé sa photo de profil.
28 mars · 🌟

Sarah Bernhardt dans le rôle de "Junie" de Jean Racine en 1860
Musée de la Ville de Paris, Musée Carnavalet, Paris, France



👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine, Britannicus Chaplin et Agrippine Chaplin

Junie Chaplin, 😞 effondrée.
15 mars, 19:30 · 🌐 · 👤

Mon dieu... Non, ce n'est pas possible. Je
veux partir avec lui.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin

 Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

Junie Chaplin, 😞 terriblement mal.
15 mars, 19:00 · 🌐 · 👤

Voilà que Britannicus vient de partir, et soudain ce bruit sourd me fait paniquer,
que s'est-il passé. J'ai peur.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin

 **Agrippine Chaplin t'inquiète pas tu resteras avec lui**
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:18 · Modifié

 **Junie Chaplin resteras***
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:04

 **Agrippine Chaplin merci**
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:05

 Votre réponse... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

 **Junie Chaplin**, 😟 inquiète.
15 mars, 18:10 · 🌐 · 👤 ▼

Le voilà parti, j'ai vraiment peur...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Britannicus Chaplin

 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

 **Junie Chaplin**, 😰 nerveuse.
15 mars, 18:00 · 🌐 · 👤 ▼

Néron, qui voulait faire la peau à Britannicus quelques heures plus tôt, souhaite maintenant une réconciliation des plus pacifistes. Je ne suis vraiment pas sûre de son honnêteté.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Britannicus Chaplin

 Britannicus Chaplin Ne t'inquiète pas mon amour je serais de retour très prochainement ...Et nous serons réunis de plus belle , je te le promet.
J'aime · Répondre · 🗨️ 2 · 28 mars, 13:58

 Junie Chaplin Je l'espère de tout cœur... Britannicus Chaplin
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:05

 Votre réponse... 😊 📷 🗨️ 🗨️

 **Junie Chaplin**, 😨 a peur.
15 mars, 14:40 · 🌐 · 👤 ▼


Par Neptune, Néron et Britannicus viennent de s'affronter dans une joute verbale des plus violentes juste sous mes yeux. Quelle horreur !

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Britannicus Chaplin


 Junie Chaplin Acte III - Scène 8 : "Néron de vos discours commence à se lasser."
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:03


 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️


 **Junie Chaplin**, 😌 soulagée.
15 mars, 14:30 · 🌐 · 👤 ▼

Enfin, j'ai pu parler à mon amour, je crains qu'il m'en veuille encore, mais il a su me comprendre. J'ai peur, je l'aime.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Britannicus Chaplin

 Junie Chaplin Acte III - Scène 7 : " Néron nous écoutait, madame !"
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:00

 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

Junie Chaplin 15 mars · 🌐 · 🌐

Pascal Victor Légende photo : Alain Fromager (Néron) et Anne Suarez (Junie), dans Britannicus.



👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin

 Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

Junie Chaplin, 😡 très en colère. 15 mars, 12:10 · 🌐 · 🌐

Par Jupiter ! Ce Néron n'est qu'un manipulateur, et je perds l'amour de ma vie par sa faute.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin

 Junie Chaplin Acte II - Soène 7 (vers 744) : " (Junie) Non, Seigneur, je ne puis rien entendre. Vous êtes obéi. Laissez couler du moins des larmes dont ses yeux ne seront pas témoins"
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:56

 Narcisse Chaplin "Néron n'est qu'un manipulateur" oui c'est sûrement lui qui ta manipulé, ton intelligence est aussi grande que ton courage...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:04

 Junie Chaplin t'a *
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:05

 |votre réponse... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

 Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️



Junie Chaplin, 😞 peinée.

15 mars, 11:40 · 🌐 · 👤

Mon dieu, que cet échange avec Britannicus fut douloureux. Que c'est dur de feinter mon amour à celui que j'aime et de lui faire de la peine en le délaissant, malgré que ce soit pour le sauver. Je souffre...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin



Junie Chaplin Acte II - Scène 6 (vers 735) : " (Britannicus) Qui vous rend à vous même, en un jour, si contraire ? Quoi ! même vos regards ont appris à se taire ? "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:54



Votre commentaire...



Junie Chaplin, 😞 perdue.

15 mars, 11:30 · 🌐 · 👤

Oh, le voilà qui arrive !

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin



Junie Chaplin Acte II - Scène 5 (vers 692) : " (Junie) Je suis perdue, et je le vois paraître. "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:46



Votre commentaire...



Junie Chaplin, 😞 nerveuse.

15 mars, 11:20 · 🌐 · 👤

Néron veut que je parle à Britannicus, cependant comment pourrais-je lui faire comprendre que ce n'est pas la vérité, en sachant que Néron va nous observer tout le long, caché en surveillant mon regard et chacun de mes gestes qui pourraient me trahir...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin



Junie Chaplin Acte II - Scène 4 (vers 688) : " (Néron) Je vous laisse. Sa fortune dépend de vous plus que de moi. Madame, en le voyant, songez que je vous voi. "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:44



Votre commentaire...



Junie Chaplin, surprise.
15 mars, 11:10 · Public · 1 personne

Je suis surprise que Néron m'apporte soudainement de l'importance. Il vient de me faire moult d'éloges de la richesse et du pouvoir qu'il pourrait m'offrir. Il veut me convaincre de devenir sa femme. Sa déclaration m'a complètement bouleversée. Il menace la vie de Britannicus si je refuse de l'épouser... mais je ne veux pas le perdre!

J'aime Commenter Partager

Britannicus Chaplin

Junie Chaplin Acte II - Scène 3 (vers 572) : " (Junie) Et quel est donc, Seigneur, cet époux ? (Néron) Moi, Madame "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:40

Junie Chaplin Acte II - Scène 3 (vers 669) : " (Néron) Si ses jours vous sont chers, éloignez-le de vous "

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:42 · Modifié

Britannicus Chaplin Moi non plus ♥

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:54

Votre commentaire...

Junie Chaplin, stressée.
15 mars, 00:30 · Public · 1 personne

Oh, voilà les gardes de Néron qui toquent à ma porte, ils veulent m'emmener. Mais qu'ai-je donc à me reprocher ?

J'aime Commenter Partager

Britannicus Chaplin et Agrippine Chaplin

Votre commentaire...

c. Britannicus

Ajouter une photo de couverture

Actualiser mes infos ⓘ

Britannicus Chaplin

Afficher l'historique personnel ...

Journal À propos Amis 0 Photos Plus ▾

Britannicus Chaplin, 😊 naïf.
15 mars, 21:00 · 🌐 · 👤

Je suis si content que Néron me fasse confiance à nouveau ! Il m'a relâché ! Cela signifie donc que nous allons pouvoir redevenir des frères ! Je l'aime tant... Il me laissera peut-être donc me marier avec Junie, et nous pourrions vivre comme de vrais amoureux ! J'ai même été invité à une fête. Mais Junie se méfie, elle me dit que Néron prépare un mauvais coup. Elle est décidément trop méfiante...

"oui, Madame, Néron, qui l'aurait pu penser ? Dans son appartement m'attend pour m'embrasser"

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤👤 Narcisse Chaplin et Junie Chaplin

Narcisse Chaplin Il fallait écouter Junie Chaplin...
J'aime · Répondre · 🌐 1 · 28 mars, 13:50

Junie Chaplin Mais enfin mon amour comment as-tu pu être aussi crédule ! Le piège était flagrant !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:09

Britannicus Chaplin Je suis tellement crédule ! J'ai tellement honte de moi ...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:12

Narcisse Chaplin Britannicus Chaplin Tant mieux !!!
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:20

Junie Chaplin Mais non il faut pas Britannicus ! Narcisse Chaplin , c'est vous qui devriez avoir honte, il vous faisait confiance ...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:22

Narcisse Chaplin Honte de quoi ? D'avoir gagné ? Hahahaha...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:23

👤 /votre réponse...

👤 Votre commentaire...

Britannicus Chaplin, 😞 perdu.
15 mars, 13:20 · 🌐 · 👤

Je suis fou amoureux d'elle, je lui refais enfin confiance. Je pense que notre amour peut enfin exister. Je me demande quand même si elle est vraiment sincère. Je ne la comprend plus... Comment peut-elle partager son amour entre Néron et moi ?!

"Vous ne me dites rien ! quel accueil ! quelle glace ! Est-ce ainsi que vos yeux consolent ma disgrâce ?"

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Britannicus Chaplin

Junie Chaplin Je m'en veux tellement Britannicus, j'étais obligée de mentir, Néron Racine nous observait ...
J'aime · Répondre · 🌐 1 · 28 mars, 14:19

Néron Racine c'est donc moi le traître alors qu'on ment à son soi-disant destiné ?
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:21

👤 Votre réponse...

Britannicus Chaplin Qu'appelles-tu par destiné ?
J'aime · Répondre · 🌐 1 · 28 mars, 14:21

👤 Votre commentaire...

Britannicus Chaplin, 😏 ironique.
15 mars, 13:10 · 🌐 · 👤 ▼

Mon envie de voir Junie est indescriptible, je me sens merveilleusement bien , et j'ai très envie de voir ma dulcinée. Junie, ma fiancée, celle qui me rend si heureux, quelle incroyable journée !

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Junie Chaplin

Junie Chaplin Oh mon amour ! Tant de gentillesse et de passion me touchent énormément; je t'aime !
J'aime · Répondre · 🗨️ 1 · 28 mars, 14:16

Narcisse Chaplin Comme c'est touchant....
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:25

Junie Chaplin TAISEZ VOUS ASSASSIN
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:25

Britannicus Chaplin Traître !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:26

Britannicus Chaplin je vais te bloquer si tu continue!
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:26

Narcisse Chaplin Femme..tu ne devrais pas te mêler de mes affaires.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:26

Britannicus Chaplin parle mieux à ma bien aimé
J'aime · Répondre · 🗨️ 1 · 28 mars, 14:32

Votre réponse... 😊 📷 🗨️ 🤔

Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🤔

Britannicus Chaplin, 😡 très en colère.
15 mars, 12:30 · 🌐 · 👤 ▼

Je suis furieux ! Néron m'as fait le pire affront qu'il aurait pu ! Je ne sais pas encore comment je vais réagir, mais je sais que je ne peut rester sans agir ! Je ne peut laisser Junie dans cette situation !

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Junie Chaplin

Junie Chaplin Merci de t'inquiéter pour moi, mais ne te mets pas en danger pour autant ... 🤔❤️
J'aime · Répondre · 🗨️ 1 · 28 mars, 14:15

Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🤔

Britannicus Chaplin, 😞 perdu.
15 mars, 10:20 · 🌐 · 👤

Je ne sais pas si je dois croire Agrippine. Narcisse m'aide énormément, et je lui fais tant confiance... Dois-je faire confiance à cette femme qui m'a trahi autrefois ? Pourquoi trahirais-t-elle son fils adoré, maintenant Empereur ?
"La croirais-je, Narcisse ? Et dois-je sur sa foi la prendre pour arbitre entre son fils et moi"

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

Narcisse Chaplin "Narcisse m'aide énormément, et je lui fais tant confiance" tellement marrant que j'ai failli m'étouffer un peu comme toi lorsque je t'ai empoisonné.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:02 · Modifié

Albine Chaplin Je pense que vous pouvez avoir une confiance absolue en Agrippine, elle a de très bonne raisons d'adopter ce comportement envers son fils.
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:59

Agrippine Chaplin NON je ne t'ai jamais trahi enfin
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:02

Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

Britannicus Chaplin, 😟 inquiet.
15 mars, 08:10 · 🌐 · 👤

Je me sens mal, elle est toute ma vie je sens que je vais la perdre. Ils me l'ont enlevée... Comment te récupérer... ?
"Une loi trop sévère va séparer deux cœurs qu'assemblait la misère"

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤👤 Narcisse Chaplin et Junie Chaplin

Agrippine Chaplin Mais qui voyons
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:00

Junie Chaplin Il ne faut pas, tu ne me perdras jamais ❤️
J'aime · Répondre · 2 · 28 mars, 14:13

Néron Racine hahaha !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:30

Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

d. Agrippine

📷 Ajouter une photo de couverture



Agrippine Chaplin Actualiser mes infos 🔄

Afficher l'historique personnel 📄

Journal À propos Amis 6 Photos Plus ▾

 **Agrippine Chaplin** a changé sa photo de profil.
28 mars · 🌐 · ▼

Claire Augé (Agrippine)
Photo prise par Kezban Ozcan



👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Vous, Burrhus Racine, Néron Racine et 2 autres personnes

 Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

 **Agrippine Chaplin**, 🎭 nostalgique.
15 mars, 20:20 · 🌐 · 🇫🇷 · ▼

20:15 Cette fois ci c'est la fin...la mélancolie est a son plus haut point!

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine

 Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

 **Agrippine Chaplin** a mis à jour son statut.
15 mars, 20:00 · 🌐 · 🇫🇷 · ▼

20:00 Je suis tellement désespérée...Y a t'il encore un espoir?

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine

 Votre commentaire... 🗨️ 📷 🗨️ 🗨️

 **Agrippine Chaplin** a mis à jour son statut.
15 mars, 19:30 ·  ·  · 

19:30 Quand je pense que Néron a tué son propre frère.

 J'aime  Commenter  Partager

 **Néron Racine**

 **Burrhus Racine** Je suis choqué par son attitude, je pensais l'avoir résonné auparavant. Je pensais qu'il avait pris note de mes conseils et qu'il n'était pas resté sur ses positions.
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:16 · Modifié

 Agrippine Chaplin a répondu · 1 réponse

 **Burrhus Racine** Néron n'est pas le frère de Britannicus mais son demi-frère !!!!
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:17

 Agrippine Chaplin a répondu · 1 réponse

 Votre commentaire...    

 **Agrippine Chaplin** a mis à jour son statut.
15 mars, 19:00 ·  ·  · 

19:00 Je suis choquée a un tel point! Du sang de Néron: il n'a point eu d'horreur.

 J'aime  Commenter  Partager

 **Néron Racine**

 Votre commentaire...    

 **Agrippine Chaplin** a mis à jour son statut.
15 mars, 18:30 ·  ·  ▼

18:30 Trop de panique et trop d'horreur.

 J'aime  Commenter  Partager

 Néron Racine

 Votre commentaire...    

 **Agrippine Chaplin** a mis à jour son statut.
15 mars, 18:00 ·  ·  ▼

18:00 Je suis vraiment perdue...tellement de questions fusent dans ma tête! Que peut-on faire?

 J'aime  Commenter  Partager

 Néron Racine

 Votre commentaire...    

 **Agrippine Chaplin**, 😊 très bien.
15 mars, 17:30 ·  ·  ▼

17:30 La joie,et le plaisir de tous les conviés me redonnent un large sourire...je pars chez Octavie.

 J'aime  Commenter  Partager

 Néron Racine

 Votre commentaire...    

 **Agrippine Chaplin**
15 mars, 14:20 ·  ·  · 

14h20 15/03/2017

Je note quand même que j'ai insulté mon fils d'ingrat, je lui ai dit qu'il l'a toujours été.

 J'aime  Commenter  Partager

 Néron Racine

 Burrhus Racine c'est inadmissible de traiter son fils ainsi d'autant plus qu'il est ton empereur !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:07

 Agrippine Chaplin je suis sa mère j'ai donc tout les droits sur lui
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:08

 Votre réponse...    

 Votre commentaire...    

 **Agrippine Chaplin**,  nostalgique.
15 mars, 14:10 ·  ·  · 

15/03/2017 14h10

Je vais quand même vous raconter la discussion que j'ai eue avec Néron. Tout d'abord, je lui raconte tout ce que j'ai vécu et tout ce qu'il ne savait pas. Je lui dit que j'avais promis Junie à Britannicus et que ce n'est pas normal que Octavie, sa femme, soit effacé de son coeur et qu'il l'a remplacé par Junie. Je lui raconte aussi la façon dont Burrhus osait porter ses mains hardies sur moi. Ensuite, mon fils me dit que jadis j'avais travaillé que pour moi. C'est un reproche qu'il m'a fait. Pourtant c'est complètement faux! Il dit que le fait que j'avais voulu présenter Britannicus à l'armée avait été diffusé déjà jusqu'au camp.

 J'aime  Commenter  Partager

 Néron Racine

 Votre commentaire...    



Agrippine Chaplin, autoritaire.

15 mars, 14:00 · · ·

15/03/2017 14h

J'ai encore une nouvelle fois vu Burrhus (la troisième fois) qui m'a enfin laissé avoir une discussion avec mon fils même si apparemment c'est Néron qui a voulu enfin m'entendre. Cela m'avait étonné. J'ai réussi mon objectif qui était d'avoir cette discussion avec Néron pour qu'il puisse enfin m'entendre. J'ai ordonné qu'on me laisse avec Néron pour que je puisse discuter avec lui.

PS : Je tiens tout de même à dire que Burrhus m'a fait un discours avant que Néron arrive pour me parler. Je trouve exagéré la façon dont le discours de Burrhus est prononcé "Voici l'empereur", c'est tout de même mon fils, on n'est pas obligé d'en faire autant comme si c'était un privilège de lui parler! 😏

J'aime Commenter Partager

Néron Racine



Burrhus Racine c'est peut être ton fils mais c'est ton empereur quand même !

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:54



Agrippine Chaplin Il me doit sa création!!!

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:57



Burrhus Racine et tu lui dois le respect !

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:03



Agrippine Chaplin Je comprend mais m'a t'il donner du respect?!! me doit la vie!!!

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:04



Burrhus Racine oui il te donne le respect mais pas toi !

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:05



Agrippine Chaplin Je ne suis pas d'accord!

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:06



Votre réponse...



Votre commentaire...





Agrippine Chaplin, 😡 très en colère.

15 mars, 12:50 · 🌐 · 👤

12H50

Le coupable Néron fuit en vain ma colère...tôt ou tard il faudra q il m'entende.
J'essayerai tour a tour le force et la douceur.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine



Votre commentaire...



Agrippine Chaplin, 😞 triste.

15 mars, 12:30 · 🌐 · 👤

12h30

Ma place est occuper par Burrhus, je ne suis plus rien...

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine



Albine Chaplin Il ne faut pas dire cela ! Evitez de penser au négatif et regardons le bon côté des choses, Néron a enfin accepté de vous recevoir après tant de temps

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:25 · Modifié



Agrippine Chaplin Vous avez raison mais la situation est beaucoup trop compliquée

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:15



Agrippine Chaplin il est vrai mais cela n'empêche pas que Néron est la plupart du temps avec Burrhus

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:15



Votre réponse...





Agrippine Chaplin, 😡 très en colère.

15 mars, 12:00 · 🌐 · 👤

il est 12h00

je suis très énerve car je voit que mon silence irrite vos dedains. Je n arrive plus a me confier. Qui sont les vrai qui sont les faux?

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine



Votre commentaire...



Agrippine Chaplin, 😡 très en colère.

15 mars, 07:50 · 🌐 · 👤

7:45 Je suis partis chez Pallas. Je suis dans une position très instable avec mon fils. Je ne c'est plus comment réagir je ne pensais pas que cette position serait aussi compliquer.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Néron Racine



Albine Chaplin II ne faut pas se mettre dans un tel état ! Il y a toujours une solution à chaque problème.

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:11



Votre commentaire...



Agrippine Chaplin, 😡 très en colère.

15 mars, 07:30 · 🌐 · 👤

7:30 Je suis peut être très autoritaire mais ma colère m'envahie de plus en plus. Si Britannicus veut une discussion avec moi, il n'a qu'a me suivre chez Pallas.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Vous, Néron Racine et Britannicus Chaplin



Votre commentaire...





e. Narcisse



Narcisse Chaplin, déterminé.
15 mars, 12:30 · @ · 👤

11h30
Mon plan se met en place ! Une offre alléchante m'a été proposé. Je vais suivre le plan du seigneur Néron et m'attaquer à Brithannicus.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

Britannicus Chaplin Traître, moi qui te pensait comme mon sincère confident ! Je suis très déçu de ta part !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:10

Narcisse Chaplin Une pièce d'un énorme puzzle...voilà ce que tu es pour moi !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:15

Junie Chaplin FOURBE !
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:16

Britannicus Chaplin Je ne veut plus te voir ! Tu n'es qu'un simple traître !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:20

Narcisse Chaplin Et vous que de simple crédule...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:22

👤 Votre réponse...

👤 Votre commentaire...

Narcisse Chaplin a actualisé son statut.
15 mars, 13:20 · @ · 👤

Brithannicus continue à avoir des sentiments pour Junie... Soit ! Il se crée une faiblesse en plus, ça va m'aider dans mon plan.
#Manipulation

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

👤 Agrippine Chaplin

Britannicus Chaplin Traître !! Je te considérais comme un frère, un confident !
J'aime · Répondre · 1 · 28 mars, 14:10

👤 Narcisse Chaplin a répondu · 6 réponses

Junie Chaplin Fourbe que vous êtes ...
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:12

Narcisse Chaplin en effet
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:16

Britannicus Chaplin Une de mes plus grosses erreurs a été de te faire confiance !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:26

👤 Votre commentaire...



Narcisse Chaplin
15 mars, 12:00 ·  ·  · 

De 12h à 12h40 Avec Brithanicus.

 J'aime
 Commenter
 Partager

 Agrippine Chaplin










Narcisse Chaplin
15 mars, 11:50 ·  ·  · 

"La fortune t'appelle une seconde fois,
Narcisse:voudrais-tu résister à sa voix?
Suivons jusques au bout ses ordres favorables;
et pour nous rendre heureux,perdons les miserables"

Narcisse,quand tu deviendra le nouveau roi
alors tu les laissera dans le désarroi

 J'aime
 Commenter
 Partager

 Britannicus Chaplin, Néron Racine et Agrippine Chaplin










Narcisse Chaplin a actualisé son statut.
15 mars, 10:30 ·  ·  · 

Néron est amoureux de Junie. Ça a marché. Britannicus et Néron sont maintenant rentrés dans mon jeu. Toutes ces années de préparation vont enfin aboutir. Ils sont maintenant devenus mes pions et Junie est devenu mon arme. C'était tellement simple. Tellement simple de les manipuler, comment peuvent ils être supérieurs à moi?Je vais les dépouiller de tous leur pouvoir. Néron empereur de Rome, le plus grand empire du monde. Néron, le dieu-empereur, quand j'en aurais fini avec toi tu seras plus qu'un malade bourré de violence et de folie. Britannicus, fils de Claude,soit content car quand j'en aurai fini avec toi tu seras finalement avec ton père. Rome prépare toi, je suis ton nouveau maître.

 J'aime
 Commenter
 Partager

 Britannicus Chaplin, Burrhus Racine et 3 autres personnes



Albine Chaplin ????!!!!!!!...

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:09



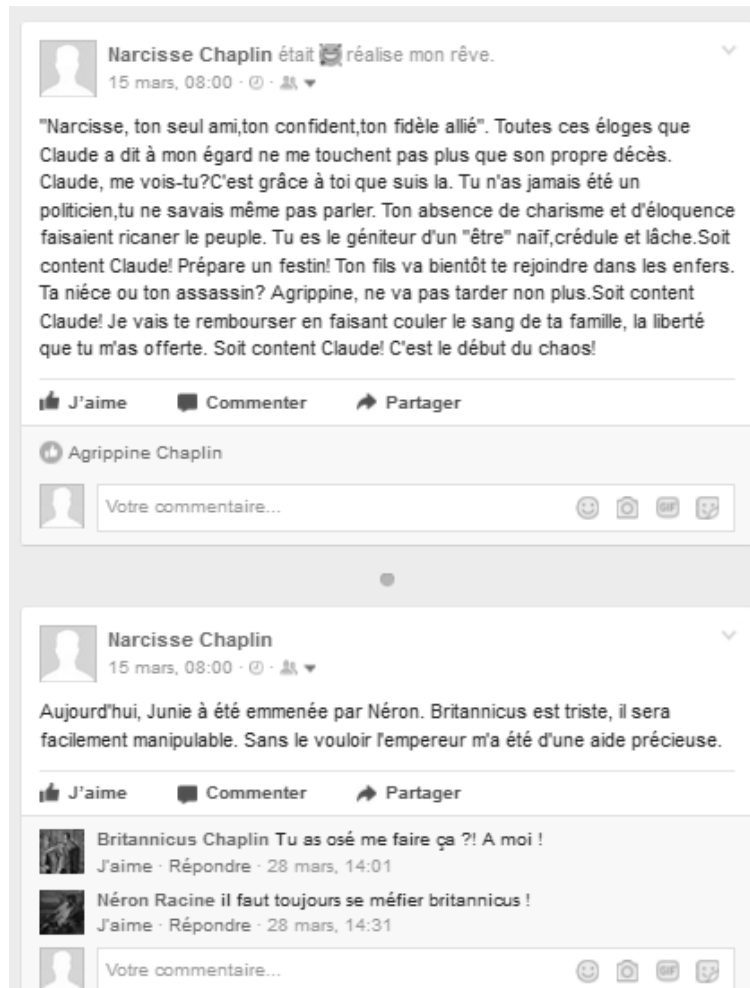
Albine Chaplin Cette situation est complètement folle!!!

J'aime · Répondre · 28 mars, 14:10







f. Burrhus



 **Burrhus Racine**
15 mars, 21:00 ·  ·  · 

Acte V Scène 8
 Tout le monde sait dorénavant que c'est Néron et Narcisse qui ont tué Britannicus et que Junie est morte pour Néron. Avec cette affaire, je me suis rendu compte que Néron est inspiré par la tyrannie et qu'il est prêt à tout. Je crains vraiment pour la vie de toutes les personnes avec la cruauté de ce personnage. J'espère que son crime sera son dernier.
 " Plût aux dieux que ce fût le dernier de ses crimes ! "

 J'aime  Commenter  Partager





 **Agrippine Chaplin** Je suis déçue par son comportement. Quand je pense que mon fils est un criminel!
 J'aime · Répondre · 28 mars, 13:43

 **Junie Chaplin** Néron et Narcisse ? je n'en puis plus je vais exploser de rage
 J'aime · Répondre · 28 mars, 14:18 · Modifié




 **Britannicus Chaplin** Calme
 J'aime · Répondre · 28 mars, 14:18



 Votre réponse...    






 Votre commentaire...    





 **Burrhus Racine**
15 mars, 20:10 ·  ·  · 

Acte V, scène 7
 Il était tant! Agrippine a enfin reconnu qu'elle s'était trompée sur moi et que je n'étais pas une personne dangereuse. Elle s'est fait "manipuler" par Narcisse sans essayer de connaître ma situation.
 "A ciel! de mes soupçons quelle était l'injustice !"
 "Je condamnais Burrhus pour écouter Narcisse"




 J'aime  Commenter  Partager


 **Agrippine Chaplin** Je l'avoue!
 J'aime · Répondre ·  1 · 28 mars, 13:47 · Modifié


 Votre commentaire...    






 **Burrhus Racine**
15 mars, 19:50 ·  ·  · 

Acte V, 6
 Agrippine connaît la personne qui a causé la mort de Britannicus: elle est persuadée que c'est Narcisse qui a l'empoisonné et que c'est Néron qui a préparé minutieusement ce stratagème diabolique. Il est derrière tout ça.
 "Non, non, Britannicus est mort empoisonné: Narcisse a fait le coup, vous l'avez ordonné."

 J'aime  Commenter  Partager

 **Agrippine Chaplin** Je suis sur que c'est lui! Je suis quand meme sa mere et je le connais!!! J'en met ma main a coupé
 J'aime · Répondre · 28 mars, 13:47

 **Narcisse Chaplin** Narcisse n'est pas le pion de Néron, jamais il fera cela
 J'aime · Répondre · 28 mars, 13:57

 Votre commentaire...    

 **Burrhus Racine**
15 mars, 19:30 ·  ·  · 

Acte V, scène 5
En cette fin d'après-midi, Agrippine a voulu connaître les circonstances de ce drame, je lui ai donc dit tout ce que je savais. Je lui ai dit qu'il était mort en buvant une coupe de vin. Ses lèvres ont effleuré le bord de la coupe et il est tombé raide sur son lit sans chaleur et sans vie. Je lui ai dit qu'il était mort sous les yeux de Néron et Narcisse. Cela n'a pas été agréable pour moi de tout lui raconter.

 J'aime  Commenter  Partager

 **Agrippine Chaplin** Je sais bien mais je vous en remercie totalement.
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:50

 **Narcisse Chaplin** Quel triste nouvelle, mon ami, mon allié, mon frère est mort aujourd'hui
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:55

 **Agrippine Chaplin**

J'aime · Répondre · 28 mars, 13:55

 Votre réponse...    

 Votre commentaire...    





 **Burrhus Racine a actualisé son statut.**
15 mars, 19:00 ·  ·  · 

Acte V,4
J'annonce la mort de Britannicus à Agrippine. Ce n'est pas simple d'annoncer une mort à quelqu'un. Je suis inquiet au sujet de Néron je ne souhaite pas qu'il devienne un monstre.




 J'aime  Commenter  Partager






 **Agrippine Chaplin** Je suis profondément triste et touché par cette mort. Néron m'inquiète également beaucoup.
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:54

 Votre commentaire...    

 **Burrhus Racine a actualisé son statut.**
15 mars, 18:00 ·  ·  · 

Acte IV, scène 3
Après la rencontre entre Agrippine et Néron, je suis ravi. Je crois que la paix et la sérénité va s'installer. Mais finalement, c'est tout l'inverse! Néron m'a fait comprendre qu'il ne comptait pas se réconcilier avec sa mère et qu'il voulait même la mort de Britannicus. Néron se sent menacé par Britannicus et ne veut pas qu'il prenne sa place sur son trône. Je suis choqué et abasourdi par ce que je viens d'apprendre. Je ne pense pas qu'il ait pu en arriver à ce point, de tuer une personne par rivalité. Après cela, je l'ai supplié de faire preuve de clémence, de le raisonner et de le rappeler à la vertu. Il va s'engager sur une voie dangereuse, de crime en crime. Néron découvre petit à petit son côté assassin.

 J'aime  Commenter  Partager

 Votre commentaire...    



Burrhus Racine
15 mars, 15:00 ·  ·  · 

Acte IV, scène 1
En ce début d'après-midi, j'informe Agrippine qu'elle pouvait enfin voir Néron. Je lui conseille de faire preuve d'humilité envers l'Empereur et de ne pas l'accuser ou provoquer sa colère. J'espère qu'elle va bien écouter mes conseils et que Néron va quand même l'écouter...

 J'aime  Commenter  Partager

 Votre commentaire...    



Burrhus Racine a actualisé son statut.
15 mars, 13:50 ·  ·  · 

Acte III,9
Néron m'ordonne de retenir sa mère dans son palais, je ne suis pas d'accord avec lui et je pense qu'il s'en est rendu compte que je suis de plus en plus en désaccord avec lui.
Je commence à me révolter.

 J'aime  Commenter  Partager



Junie Chaplin A bas Néron !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:15 · Modifié



Néron Racine Burrhus Racine et maintenant tu me défends !
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:16

 Votre réponse...    



Néron Racine Hahaha
J'aime · Répondre · 28 mars, 14:15

 Votre commentaire...    

 **Burrhus Racine** a actualisé son statut. 15 mars, 13:30 · @ · 🌐 ▼

Acte III,3
Je suis du même avis qu'Agrippine et je trouve qu'exiler Pallas est un crime et je commence à être en désaccord avec Néron !

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

 **Burrhus Racine** a actualisé son statut. 15 mars, 13:20 · @ · 🌐 ▼

Acte III, 2
J'ai peur du comportement de Néron car il devient de plus en plus cruel. Une férocité l'emporte et j'ai aussi peur qu'elle ne surgisse.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

 **Burrhus Racine** a actualisé son statut. 15 mars, 13:00 · @ · 🌐 ▼

Acte III,1
J'ignore ce qu'est devenu Pallas.
Je reproche à Néron son amour passionnel pour Junie et je l'ai mis en garde vis à vis d'Agrippine car elle est redoutable.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

 **Burrhus Racine** a actualisé son statut. 15 mars, 10:10 · @ · 🌐 ▼

Acte II, 1
J'écoute Néron qui exige d'exiler Pallas. Je suis très attentif mais je m'oppose à cette idée car je crains sa puissance.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

 **Burrhus Racine** 15 mars, 07:10 · @ · 🌐 ▼

Dès l'aube, Agrippine voulait s'entretenir avec mon maître, Néron. Je lui ai interdit l'accès de la chambre de l'Empereur, il ne voulait pas la recevoir. J'ai obéi aux ordres de Néron sans chercher le pourquoi du comment.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 **Burrhus Racine Acte 1, scène 2**
J'aime · Répondre · 16 mars, 08:35


 Votre commentaire... 😊 📷 🗨️ 🗨️

g. Albine

The image shows a Facebook profile for Albine Chaplin. The profile header includes a profile picture placeholder with the text "Ajouter une photo", the name "Albine Chaplin", and buttons for "Actualiser mes infos" and "Afficher l'historique personnel". Below the header are navigation tabs: "Journal", "À propos", "Amis", "Photos", and "Plus".

The first post is from Albine Chaplin, dated 15 mars, 21:00, with the text: "[Acte V scène 8] Si seulement la paix pouvait enfin régner au sein du palais !". It has interaction buttons for "J'aime", "Commenter", and "Partager". A comment from Agrippine Chaplin is visible: "Agrippine Chaplin j aimerais aussi que notre peuple soit sein J'aime · Répondre · 28 mars, 13:56".


The second post is also from Albine Chaplin, dated 15 mars, 21:00, with the text: "[Acte V scène 8] Aujourd'hui est une date gravée dans les mémoires ! Malheureusement Britannicus et Narcisse sont morts ...Quoi que la mort de Narcisse s'avère plutôt comme une vengeance du ciel en raison d'avoir tué Britannicus. De même que Junie s'est enfuie ! Elle a pris le chemin direction le Temple des Vestales . Et ceci pour toujours. Ce manque de personnes va provoquer un vide au sein du palais. On se sentirait presque seul." It also has interaction buttons for "J'aime", "Commenter", and "Partager".



 **Albine Chaplin**, 😞 terriblement mal.
15 mars, 20:50 · 🌐 · 👤


[Acte V scène 8]

Cette fin de journée mouvementé, comme d'habitude je me dois de faire le point avec Agrippine sur le résultat de la mission qu'elle m'a envoyé accomplir. Et, malheureusement, j'ai bien peur d'annoncer l'état des choses en cette fin de journée.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 **Agrippine Chaplin annonce moi tres vite cela enfin**
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:57

 Votre commentaire... 


 **Albine Chaplin**, 😊 attentive.
15 mars, 14:00 · 🌐 · 👤

[Acte III scène 5 Vers 895-896]

J'assiste de nouveau à une discussion entre Britannicus et Agrippine. Elle veut changer de camp et s'allier avec Britannicus pour supprimer Néron du pouvoir. Je suis très attentive à cette discussion car je sens qu'Agrippine est de plus en plus mal. Elle ne sait pas où elle va et ce qu'elle veut faire.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager


 Votre commentaire... 


 **Albine Chaplin**, 😊 rassurante.
15 mars, 13:20 · 🌐 · 👤

[Acte III scène 4 Vers 875]

J'essaye de calmer Agrippine. En effet, elle est énervée contre Buhrrus car il revendique le pouvoir sur Néron. Elle m'inquiète de plus en plus et se confie davantage à moi. Je dois la rassurer pour la suite et la conseiller dans ses choix futurs.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 **Agrippine Chaplin oui tout a fait je suis très énerver**
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:58


 Votre commentaire... 



 **Albine Chaplin** était 😊 espère que tout ira bien.
15 mars, 13:00 · 🌐 · 👤

[Acte III scène 3 Vers 814]

J'assiste à une dispute entre Agrippine et Burrhus pour savoir qui aura le pouvoir sur Néron. J'espère que tout ira bien pour elle car elle se préoccupe trop du règne de son fils. Elle est trop proche du lui, je pense qu'il va l'écartier plus tard et elle va souffrir de cela.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager

 **Burrhus Racine c'est moi qui a le pouvoir car je suis son précepteur**
J'aime · Répondre · 28 mars, 13:57

 Votre commentaire... 



8. Profils Fakebook des personnages d'*Iphigénie* réalisés en classe 4 (disponibles en accès libre en ligne)

Arcas : <https://www.classtools.net/FB/1815-WSpqfK>

Agamemnon: <https://www.classtools.net/FB/1185-uPNKpG>

Clytemnestre: <https://www.classtools.net/FB/1532-qySWtP>

Doris: <https://www.classtools.net/FB/1095-yfEib2>

Eriphile : <https://www.classtools.net/FB/1417-z6t3bS>

Iphigénie : <https://www.classtools.net/FB/1341-ZkhYR5>

Achille : <https://www.classtools.net/FB/1125-uDDsMk>

Ulysse : <https://www.classtools.net/FB/1403-zvDadF>

RESUME

Jeu de rôle et « cercles de personnage » : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui

« Le jeu est le refoulé des études littéraires », écrit Michel Picard en 1986. A la suite de cette remarque, nous souhaitons envisager, dans une démarche didactique, l'articulation du jeu et de la lecture d'une œuvre patrimoniale complexe en cours de français. Il s'agit de (ré)concilier la sphère ludologique et la sphère didactique de la littérature en proposant un dispositif de lecture qui permette à tous les lecteurs, et même les plus faibles, de lycée général, de lire une tragédie racinienne. Nous défendons la thèse que le jeu de rôle explicite, au sein de la classe, le jeu de la lecture, à la fois intime et social, faisant alors apparaître, autour d'un texte scolaire, obligatoire et difficile, un véritable plaisir de la lecture partagé entre pairs. Il nous semble voir là une piste, dans le prolongement de la recherche didactique et des travaux sur le sujet-lecteur, pour motiver la lecture d'œuvres patrimoniales. Tout d'abord, nous définissons l'immersion fictionnelle, source de plaisir commune à la lecture et au jeu de rôle. Puis, nous avons observé comment la question de la motivation a été envisagée au sein de la didactique de la littérature pour engager les élèves tout en considérant l'œuvre patrimoniale comme un objet d'enseignement. Enfin, nous avons pensé précisément le jeu de rôle comme point de rencontre entre la ludologie et les études littéraires. Notre attention s'est portée sur la lecture des tragédies raciniennes en classe, œuvres au statut en partie éminemment scolaire qui sont difficiles et éloignées des jeunes lycéens. Ensuite, nous présentons un dispositif de lecture qui modifie en profondeur le cheminement de la lecture, associant la tragédie classique à une partie de jeu de rôle : la lecture devient collaborative entre pairs réunis en « cercles de personnage ».

Nos travaux présentent les résultats d'une recherche exploratoire menée dans quatre classes de lycée général. Nous formulons l'hypothèse qu'un tel dispositif ludique permet non seulement de motiver la lecture auprès de tous les lycéens, même les non-lecteurs, mais leur donne aussi la possibilité de s'approprier personnellement le texte au sein de la collectivité de la classe tout en développant des compétences.

Mots clefs : Jeu de rôle, Lecture, « cercle de personnage », Immersion fictionnelle, Racine, lycée

ABSTRACT

Role play and "character circles": fictional immersion to engage in the reading of Racinian tragedies in general high school today

"Play has always been pushed away from Literature studies", wrote Michel Picard in 1986. According to him, we wish to consider, in a didactic approach, the articulation between *playing* and *reading* a complex French literary heritage. In doing so, we try to reconcile ludological and didactic literary spheres by suggesting a pedagogical device which allows all high school students and even the weakest readers to read a Racinian tragedy. We defend that role play, within the classroom, clarifies the game of reading. Role play links both intimate and social reading dimensions. It also allows to bring out, around a compulsory and difficult school text, a real pleasure of peer reading.

As an extension of research and work on the subject-reader, our research proposition is to consider role play as a didactic track to motivate the reading of literary heritage.

First, we define fictional immersion and consider it as a common source of pleasure to reading and role-playing. Then we summarize how motivation is considered as a way to stimulate students reading implication in the teaching of literature and think role-play as a motivation vector. Considering literary heritage as an object of teaching we hypothesize role play as a meeting point for play and literary studies. Next, we present a reading device which brings about a profound modification of the reading process in the classroom, associating classic tragedy with a role-playing game. This role-playing game is based on Racinian tragedies, a formal and demanding work for young high school students. Reading becomes collaborative between peers gathered in "character circles". Our work presents the results of an exploratory research conducted in four general high school classes. We demonstrate that such a playful device makes it possible to motivate reading in wide and diverse high school classes, even with non-readers. Furthermore it allows students to develop a singular appropriation of literary work within the community of the class while developing skills.

Keywords: Role play, Reading, "character circles", Fictional immersion, Racine, high school