



HAL
open science

Dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du personnage féminin ?

Louise Richard

► **To cite this version:**

Louise Richard. Dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du personnage féminin ?. Education. 2016. dumas-01402818

HAL Id: dumas-01402818

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402818>

Submitted on 25 Nov 2016

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.

Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Académie de Nantes

Site d'Angers

Année universitaire 2015-2016

Dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du personnage féminin ?

Louise RICHARD

Sous la direction de

Sylvie FONTAINE

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la
Formation**

Mention Enseignement Second degré Parcours Lettres

Sommaire

Introduction	5
I- Les fondements institutionnels et théoriques	7
1.1 Le socle commun de connaissances et de compétences	7
1.2 La lecture littéraire	8
1.2.1 Compétences mobilisées.....	8
1.2.2 Les démarches d'implication et de distanciation.....	9
1.2.3 Les théories de la réception.....	10
1.2.4 Le sujet lecteur.....	12
1.2.5 Actualiser les textes littéraires grâce au sujet lecteur.....	13
1.3 Les <i>gender studies</i> : réflexion sur les représentations du féminin	14
1.3.1 Présentation des <i>gender studies</i>	14
1.3.2 Réflexion sur les représentations du féminin liées à Mathilde Loisel dans « La Parure ».....	15
1.3.3 Réflexion sur les représentations du féminin liées à Roxane dans <i>Cyrano</i> de Bergerac.....	17
1.4 Hypothèses de recherche et problématique.....	21
II- La méthodologie du recueil de données	22
2.1 Connaître le terrain de recherche pour comprendre les productions analysées.....	22
2.1.1 Un collège rural REP.....	22
2.1.2 Les classes ressources.....	22

2.1.3 Profil des sujets lecteurs.....	23
2.2 Le recueil des données	23
2.2.1 Les activités pédagogiques sur les représentations du féminin liées à Mathilde Loisel.....	24
2.2.2 Les représentations du féminin liées à Roxane : effet de l’implication ou de la distanciation pour faire réfléchir sur le mariage forcé au XVIIème siècle.....	25
2.3 Les outils méthodologiques d’analyse	27
2.3.1 Méthode d’analyse linguistique de chaque démarche.....	27
2.3.2 Méthode d’analyse de la réception du personnage par le sujet lecteur.....	27
III- Présentation des résultats	31
3.1 Un bilan contrasté selon le dispositif	31
3.2 Présentation détaillée des résultats selon le dispositif choisi	31
IV- Discussion	40
4.1 L’efficacité du va-et-vient didactique de la lecture littéraire	40
4.2 Former un sujet lecteur.....	41
4.3 La difficile actualisation du texte littéraire : lever l’implicite	43
Conclusion.....	45
Références.....	47
Annexes.....	49

Introduction

Voilà plus d'un an que je me suis replongée dans l'étude des *Contes* de Perrault. Je m'attendais à retrouver avec plaisir ces contes si fascinants, que j'avais tellement appréciés dans mon enfance. Hélas, quelle ne fut pas ma tristesse de les redécouvrir comme des témoignages d'une société patriarcale. Mon désarroi, en tant que future enseignante, était immense : comment enseigner la lecture de ces textes patrimoniaux, d'une richesse manifeste, sans questionner cet aspect problématique de leur contenu ? Ce travail de recherche a donc débuté par ce constat : certains textes littéraires, riches, résistants, passionnants, transmettent néanmoins des représentations stéréotypées, discriminantes de la femme. À partir de ce constat est né un désir : faire progresser l'égalité homme-femme en faisant évoluer les mentalités des élèves grâce à l'étude des représentations du personnage féminin en classe de français. Une vaste question s'est alors imposée : comment faire étudier de tels textes en questionnant les représentations du ou des personnage(s) féminin(s) ? Quels sont les outils à la disposition du professeur de français ?

Cette recherche a donc pour but de trouver des solutions en mêlant différentes pratiques de la lecture littéraire, susceptibles de faire évoluer ces représentations en les questionnant. Au cœur de cette pratique se situent les démarches d'implication et de distanciation que Tauveron, Falardeau ou Mercier ont pu théoriser. Il s'agit de faire appel à toutes les parts du lecteur pour construire un questionnement, une réflexion sur les représentations liées au personnage féminin. La démarche d'implication mobilise les affects et provoque l'identification au personnage tandis que la démarche de distanciation éveille la part rationnelle du lecteur afin d'évacuer toute subjectivité. L'hypothèse fondatrice de ce travail est que la fusion des démarches d'implication et de distanciation va permettre aux élèves de déconstruire les représentations stéréotypées ciblant le personnage féminin. Ce mémoire questionne l'efficacité de ces deux démarches quant à la construction de la réflexion du sujet lecteur. Pour mener à bien cette recherche, deux personnages féminins ont été sélectionnés : Mathilde Loisel dans « La Parure » de Maupassant (*Contes normands et parisiens*) et Roxane dans *Cyrano de Bergerac* écrit par Edmond Rostand. Cette recherche interroge également la possible

actualisation de la pensée des élèves. Lors de la journée d'étude du 11 février 2015 intitulée « Actualiser / contextualiser les œuvres littéraires, des pratiques éditoriales aux pratiques scolaires », Jean-François Massol a défini l'actualisation du texte littéraire ainsi (Massol, 2015) :

Actualiser, c'est s'installer dans le présent du lecteur et comprendre, par rapport aux problématiques et aux modèles mentaux de ce présent, jusqu'à se saisir, dans le cas des lectures actualisantes, de ce qui, dans les textes va permettre d'éclairer autrement les problématiques du présent. (p.2)

À la lecture de cette définition, une question émerge : les élèves peuvent-ils transposer leurs réflexions sur des textes d'époques antérieures aux discriminations vécues par les femmes aujourd'hui ?

Les enjeux de ce travail peuvent alors être formulés ainsi : dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du féminin?

Tout d'abord, nous étudierons les fondements institutionnels et théoriques de ce mémoire afin d'en éclairer l'approche. Nous présenterons alors des notions clefs du socle commun, de la lecture littéraire ainsi que des *gender studies* qui nous permettront d'approfondir les représentations du féminin liées à Mathilde Loisel et Roxane. Puis, nous nous pencherons sur la méthodologie du recueil des données en insistant sur le terrain de recherche, les données récoltées et nous expliciterons les outils d'analyse de ces données. Nous poursuivrons par la présentation des résultats, reprenant chaque dispositif. Enfin, la discussion portera sur l'efficacité du va-et-vient entre les deux démarches dans le cadre de la lecture littéraire, la volonté de former un sujet lecteur et la difficile actualisation du texte littéraire.

Partie 1 : Les fondements institutionnels et théoriques

de l'objet de recherche

1.1 Le socle commun de connaissances et de compétences : une dimension éducative

Selon l'article 9 de la loi du 23 avril 2005, le socle commun regroupe un ensemble de connaissances et de compétences qui donnent à l'élève les moyens de réussir sa scolarité et de se construire en tant que futur citoyen :

[...] la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.¹

Il s'agit aussi de mettre en valeur une des missions premières de l'école : transmettre les valeurs de la République. Parmi ses valeurs, figure l'égalité entre les êtres humains. Les professeurs ont donc pour mission de lutter contre les discriminations. L'étude de textes littéraires est propice à révéler les discriminations inscrites dans chaque époque. Les élèves doivent pouvoir s'interroger sur les traitements inégalitaires entre les Hommes, et notamment ceux subis par les femmes pendant des siècles. Pour cela, il s'agit de construire des compétences spécifiques.

Les compétences sociales et civiques jouent un rôle essentiel. La réflexion sur les discriminations participe à la construction du vivre ensemble en insistant sur

¹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

l'importance du respect de l'autre, et donc du refus des stéréotypes. Il s'agit d'apprendre aux élèves à construire une opinion personnelle qui puisse être remise en question grâce à une prise de conscience guidée par les outils de la lecture littéraire. De plus, les élèves doivent être capables de jugement et d'esprit critique afin de pouvoir évaluer la subjectivité d'un discours, d'un texte.

Le travail mené cherche à former de futurs citoyens capables de réfléchir sur des représentations des personnages féminins proposées par des auteurs d'époques antérieures et de nuancer un point de vue personnel. Il possède donc une dimension éducative.

1.2 La lecture littéraire

1.2.1 Compétences mobilisées

Ce travail se fonde sur l'article d'Annie Rouxel, maître de conférences en littérature et didactique à l'Université de Rennes II et à l'ESPE de Bretagne, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? ». La lecture littéraire concerne un objet précis, le texte littéraire, et engage une pratique, celle de la construction d'une lecture experte. Les textes littéraires connaissent plusieurs caractéristiques. Ils supposent une énonciation singulière construite par l'auteur ; ils sont à l'origine de leurs propres référents (illusion du réel) ; ils s'inscrivent dans une dynamique d'intertextualité. La lecture littéraire, elle, se définit selon les critères suivants : une démarche interprétative, un intérêt pour la forme, la lenteur (pause et relecture), un rapport distancié au texte nourri par « un investissement psychoaffectif² » et enfin, le plaisir esthétique. Notons que la lecture littéraire nécessite des compétences précises. Le lecteur expert, confronté à un texte littéraire, mobilise la compétence linguistique (maîtrise du lexique et de la syntaxe), la compétence encyclopédique (savoirs culturels), la compétence logique

² <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

(établir des relations entre divers aspects du texte ainsi que faire des hypothèses), la compétence rhétorique (maîtrise des savoirs littéraires) et la compétence idéologique (valeurs et vision du monde transmises par le texte).

1.2.2 Les démarches d'implication et de distanciation

La lecture littéraire fait émerger deux mouvements d'approche des textes : la démarche de distanciation et la démarche d'implication. La distanciation consiste à mettre l'élève dans une situation de distance critique qui va lui permettre d'apprécier le texte. Selon Jean-Pierre Mercier, dans son article « La part du lecteur de textes littéraires en classe de français³ », la lecture distanciée se définit ainsi (Mercier, 2010):

La lecture distanciée se situe du côté d'un savoir-lire analytique, d'une manière de lire, de commenter, d'expliquer la mise en forme d'un récit, son mode d'énonciation, les procédés d'écriture, la langue, les thèmes, jumelée à la capacité à juger de la pertinence et de l'originalité des moyens retenus par l'auteur (Tauveron, 1999). Une lecture distanciée cherche à mettre en veille la subjectivité du lecteur pour privilégier une lecture rationnelle d'un texte littéraire (Falardeau, 2003). La lecture distanciée cherche à séparer le monde fictionnel de l'œuvre de celui du lecteur. (p.185)

La lecture littéraire mobilisant la distanciation permet un recul sur le texte étudié. Elle ne cherche pas à se centrer sur le sujet lecteur. La démarche d'implication, en revanche, permet une lecture participative (Mercier, 2010) :

Dans le récit, entre autres, l'identification du lecteur, non seulement au personnage, mais aux situations qu'il vit, à ce qu'il ressent, aux idées qu'il défend, relève du régime de lecture d'implication. (p.186)

L'implication fait appel à l'essence même du sujet lecteur : sa subjectivité. Elle réduit l'impact de la raison pour laisser s'exprimer les sentiments du lecteur.

³ <https://www.erudit.org/revue/ncre/2010/v13/n2/1017289ar.pdf>

1.2.3 Les théories de la réception

Le lecteur a été, tardivement, considéré comme un maillon essentiel de l'acte de lecture. Venue des Etats-Unis et de l'Angleterre, la linguistique pragmatique a transformé le paysage des études littéraires en montrant l'importance de la fonction de communication en littérature, fonction qui a longtemps été oubliée par les structuralistes. Dans *La critique*, Anne Maurel a écrit que la pragmatique décrit « l'influence exercée par le locuteur sur le destinataire » (Maurel, 1998 : p.107) mais elle a aussi explicité comment ce destinataire modifie des propositions en des phrases qui font sens selon un contexte précis. Dès les années 1950, l'esthétique de la réception « présuppose que l'œuvre d'art est toujours une virtualité de sens, une question et non une réponse » (Maurel, 1998 : p.108). Désormais, le fonctionnement d'un texte est expliqué par le rôle joué par le lecteur dans sa création, sa compréhension et son interprétation. Selon le pionnier des théories sur la réception, Hans Robert Jauss, il faut rompre avec le système œuvre-auteur pour y ajouter une composante essentielle : le lecteur. Dans *Pour une esthétique de la réception*, il écrit que l'œuvre comprend à la fois le texte comme un ensemble donné et sa réception (Jauss, 1978). Le livre possède « la propriété d'être réactivé à chaque lecture⁴ ». Le lecteur expérimente alors un rôle essentiel. Jauss démontre l'importance des variations de l'acte de lecture selon les époques. Il crée le concept d'horizon d'attente du lecteur. Ce dernier construit sa lecture grâce à des éléments donnés, des codes, des règles définis par le genre du texte, l'époque d'écriture. Selon Jauss, il existe deux types d'œuvre : celles qui combler les attentes du lecteur et celles qui détruisent l'horizon d'attente de ce dernier. Pensons notamment à Diderot avec son roman *Jacques Le Fataliste* qui joue avec les attentes du lecteur afin de révéler les artifices de la fiction. Dans *L'Acte de lecture*, Wolfgang Iser met également en avant le lecteur comme auteur du texte. Il s'intéresse aux processus cognitifs mis en œuvre lors de la lecture. Dans « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Annie Rouxel résume ainsi la pensée de l'auteur : « Ainsi selon Iser toute œuvre met en place une représentation de son lecteur et préoriente sa réception : elle organise et dirige

⁴ ROUXEL Annie, *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

la lecture ; le lecteur réagit aux parcours qu'elle lui impose⁵. » Enfin, dans *Lector in fabula*, Umberto Eco introduit la notion de « coopération interprétative ». Il écrit : « Un texte, tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire. » (Eco, 1985 : p.61). Le lecteur est convié à faire œuvre avec l'auteur. Il possède un rôle actif dans la construction du sens. Eco s'exprime ainsi (Eco, 1985) :

Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord, parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...] Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. (p.63-64)

De plus, le lien entre l'auteur et le lecteur semble profondément réfléchi et, généralement, bienveillant. L'auteur se fonde alors sur un lecteur modèle qu'il cherche à stimuler. Le travail de Michel Picard, dans *La Lecture comme jeu*, pose non plus la question de la réception du texte par un lecteur, mais celle de la réception du texte par des lecteurs. Il s'interroge sur les processus mis en place par les lecteurs lorsqu'ils lisent. Il introduit alors les notions de *playing* (faisant appel à l'imaginaire du lecteur) et de *game* (caractérisant les jeux de stratégies) qui se mêlent lors de l'acte de lecture. Le lecteur mélange ces deux processus lorsqu'il lit et oscille entre l'implication du *playing* et la distanciation du *game*. De plus, l'auteur dégage trois parts du lecteur qui interagissent lors du processus de lecture : le liseur qui maintient le lien physique avec le monde extérieur, le lectant qui permet l'interprétation du texte, le lu qui se caractérise par les réactions, les émotions du lecteur. Annie Rouxel exprime ainsi le lien entre les trois instances :

Dans l'activité de lecture, ces trois instances interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur et le lu fondant la participation et

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

l'investissement fantasmatique du sujet lecteur et le lectant instaurant une distance avec le texte.⁶

Il est établi, aujourd'hui, que le lecteur possède une part essentielle dans la construction du sens d'un texte. Intéressons nous maintenant à la lecture littéraire, ses définitions et pratiques.

1.2.4 Le sujet lecteur

Le lecteur réel se révèle comme un maillon essentiel, comme le sujet fondamental d'un acte de lecture vivant. Comme l'écrit Vincent Jouve dans *L'effet-personnage dans le roman* : « Le moi qui s'implique dans un roman n'est pas un sujet vide, mais un individu constitué, résultat d'un vécu dont la donne est forcément modifiée par le rapport au texte » (Jouve, 1992, p.195). La lecture suscite une expérience de l'esprit, définie par la singularité de chaque être, enrichie par la bibliothèque propre au sujet lecteur. Chez chacun de nous, elle provoque un éveil de la subjectivité. Lors d'une analyse de texte, le professeur observe cet éveil grâce aux réactions multiples et singulières de ses élèves : « une exclamation, une hésitation, une soudaine concentration, un rire, un silence, l'éclat d'une émotion [cela] manifestent discrètement les réactions subjectives de lecteurs réels » (Rouxel, Langlade, 2004, p.12).

Le sujet lecteur ne se laisse pas théoriser aisément puisqu'il témoigne d'une pratique humaine, subjective. Dans *Le Démon de la théorie*, Antoine Compagnon écrit (Compagnon, 1998) :

L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est immanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la

⁶ <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature. (p.194)

Il est nécessaire de prendre en compte l'ambiguïté de cette expérience mêlant l'objectivité du texte lu et la subjectivité de son lecteur. Les démarches d'implication, utilisées dans ce travail de recherche, vont faire appel à la subjectivité des élèves afin de faire dialoguer émotions du sujet lecteur et enjeux du texte étudié liés aux représentations du personnage féminin.

1.2.5 Actualiser les textes littéraires grâce au sujet lecteur

Pour rappel, voici la définition donnée par Jean-François Massol, déjà citée en introduction (Massol, 2015) :

Actualiser, c'est s'installer dans le présent du lecteur et comprendre, par rapport aux problématiques et aux modèles mentaux de ce présent, jusqu'à se saisir, dans le cas des lectures actualisantes, de ce qui, dans les textes va permettre d'éclairer autrement les problématiques du présent. (p.2)

L'actualisation doit donc permettre aux élèves la prise de conscience rationnelle des modèles et enjeux à l'œuvre d'hier à aujourd'hui, l'élucidation des problématiques anciennes et modernes, l'exploration des thèmes transversaux ou universels pour saisir l'intérêt d'une étude renouvelée de chaque texte littéraire. En effet, la lecture des œuvres littéraires est nourrie par les lecteurs savants du présent qui proposent de nouvelles interprétations des textes. De plus, lors de sa découverte d'œuvres écrites à des époques antérieures, chaque lecteur d'aujourd'hui peut trouver des réponses aux questions essentielles traversant son époque. Ainsi il s'agit, pour les élèves, de réussir à questionner l'actualité d'un texte en faisant le lien entre son époque et leur présent,

entre sa problématique et la question nouvelle, à faire émerger, qui fait écho à notre propre société.

1.3 Les *gender studies* : réflexion sur les représentations du féminin

1.3.1 Présentation des *gender studies*

Les *gender studies* sont apparues comme essentielles à la construction du socle théorique de ce mémoire. Les études se penchant sur le genre sont appelées *gender studies* car ces recherches sont nées aux Etats-Unis. Avant d'être ainsi nommées, ces études portaient le nom d' « études sur le genre » ou d' « études féministes » ou encore d' « études sur les femmes ». C'est à partir des années 1980 (aux Etats-Unis), puis des années 1990-2000 que le terme d' « étude sur le genre » définit le champ de recherche sur les rapports sociaux entre les sexes. L'apparition du terme *gender* est attribuée à Robert Stoller en 1968. Ce psychiatre psychanalyste d'origine américaine distingue *sex* biologique et *gender* acquis à cause d'une organisation sociale. La société fait correspondre à un sexe donné des stéréotypes de *gender*. C'est donc la pression sociale qui fabrique une identité de genre masculin ou féminin. En 1972, Ann Oakley reprend l'idée du psychiatre américain mais la britannique y ajoute une dimension féministe avec les « *gender roles* ». Elle remet en cause les conventions sociales sous-entendues par le concept de *gender*. En France, dans les années 80, Christine Delphy reprend le terme anglo-saxon en le redéfinissant. Elle exclut la dimension de domination pour utiliser le genre (au singulier). On lui doit cette fameuse formule féministe tirée du *Dictionnaire critique du féminisme* (Delphy, 2004, p.158) : « le genre précède le sexe » (le sexe au sens de l'identité sexuée ne peut être compris qu'en rapport avec le genre). Le *gender* possède donc diverses définitions : celle de Delphy crée le plus de consensus. Elle propose un concept de genre qui comprend l'asymétrie entre les sexes et leur hiérarchie, tout en excluant les questions sexuelles.

Les études sur le genre ont mis en évidence le rôle de la littérature dans la construction de l'identité masculine ou féminine. Les livres sont porteurs de stéréotypes de genre

transmis par des personnages masculins et féminins très codifiés. La littérature jeunesse fourmille d'ouvrages qui imposent un modèle stéréotypé aux jeunes lecteurs. Anne Dafflon Nouvelle a travaillé sur un corpus d'albums pour les enfants de zéro à neuf ans. À propos de ses recherches, il est écrit dans *Introduction aux études sur le genre* (Bereni, Chauvin, Jaunait, Revillard, 2012):

Dans ces albums, les garçons sont davantage représentés à l'extérieur, les filles à l'intérieur. Les garçons sont plus souvent que les filles représentés faisant du sport. Les personnages féminins sont plus couramment montrés dans leur rôle de « maman » alors que les personnages masculins incarnent des rôles professionnels extra-familiaux. La mère est décrite effectuant des tâches domestiques, le père au cours de loisirs avec l'enfant, souvent en extérieur. Si les femmes sont aujourd'hui mieux représentées, le fait qu'elles exercent une activité professionnelle est très souvent occulté, et les représentations des métiers véhiculent des stéréotypes de sexe qui vont au-delà de la ségrégation sexuée du marché du travail « réel ». (p.140)

De même, dans la littérature adolescente contemporaine, les personnages féminins ont gagné en puissance héroïque mais leur autonomie reste ambivalente. C'est toujours la beauté, la grâce, la féminité qui déterminent la vie fictive du personnage féminin.

1.3.2 Réflexion sur les représentations du féminin liées à Mathilde Loisel dans « La Parure »

À l'origine, ce mémoire devait se fonder sur l'étude des *Contes* de Perrault, et en particulier *Cendrillon*. Cependant, le niveau quatrième ne se prêtait pas à un travail sur ce texte en particulier. Un autre texte a alors émergé : *La Parure*, nouvelle fameuse de Maupassant. Il a donc fallu questionner les représentations du genre transmises par le personnage principal, Mathilde Loisel.

Dans « La Parure », nouvelle réaliste parue en 1886, Maupassant brosse le portrait d'une femme souffrant de sa condition sociale et de sa condition de femme. Mathilde

apparaît comme une victime du sort destiné aux femmes : « C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances [...] Elle fut simple, ne pouvant être parée, mais malheureuse comme une déclassée. » (Maupassant, 1993, p.157). La femme sans dot, ni biens se voit condamnée à un mariage sans intérêt, et dans le cas présent, sans amour. Mathilde se dévoile comme un personnage charmant et passif : « elle se laissa marier avec un petit commis ». Maupassant semble insister sur la passivité coupable du personnage, qui, résignée, n'agit pas pour améliorer son sort. C'est la fatalité d'une vie sans amour ni richesse qui s'abat alors sur Mathilde. Notons que la femme se définit exclusivement par sa beauté, son corps avant même son esprit ou son caractère. Citons alors un autre passage de la nouvelle : « [...] car les femmes n'ont point de caste ni de race, leur beauté, leur grâce et leur charme leur servant de naissance et de famille. » (Maupassant, 1993, p.157). Dans un système dominé par l'argent et les hommes, Mathilde n'a accès ni au premier puisqu'elle est une femme née dans une famille avec peu de ressources, ni à l'autre car elle a été mariée à un homme qu'elle n'aime pas. Il lui reste sa beauté. Elle sauve les apparences à la fête du ministère, se conforme à ce que la société attend d'elle : « Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. » (Maupassant, 1993, p.161). Pourtant, elle apparaît encore davantage comme une victime lorsque la perte de la rivière de diamants la condamne à la misère. Maupassant fait d'elle un personnage honnête et digne face à la pauvreté qui l'accable.

Cependant, le personnage de Mathilde peut aussi se révéler comme responsable de son sort. Maupassant écrit un conte cruel qui relate la chute d'une femme cupide. Mathilde est obnubilée par la richesse : « Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela ; elle se sentait faite pour cela. » (Maupassant, 1993, p.158). L'auteur présente son personnage féminin comme un être avide d'une vie luxueuse, qui se berce d'illusions afin d'échapper à son quotidien. Elle semble manipuler son mari afin d'obtenir la robe qu'elle souhaite pour la fête au ministère : « Elle réfléchit quelques secondes, établissant ses comptes et songeant aussi à la somme qu'elle pouvait demander sans s'attirer un refus immédiat et une exclamation effarée du commis économe. » (Maupassant, 1993, p.159). Mathilde se révèle comme un personnage qui se conforme aux désirs des hommes et du système. Pour elle, l'apparence est primordiale afin de pouvoir plaire, séduire. Son désir immodéré, irrationnel la conduit à la misère.

Maupassant détaille les émotions de Charles Loisel lorsqu'il achète la rivière de diamants (Maupassant, 1993) :

Il compromet toute la fin de son existence, risqua sa signature sans savoir même s'il pourrait y faire honneur, et, épouvanté par les angoisses de l'avenir, par la noire misère qui allait s'abattre sur lui, par la perspective de toutes les privations physiques et de toutes les tortures morales, il alla chercher la rivière nouvelle.
(p.163)

Le désir de la femme, cherchant l'artifice pour tromper le monde sur sa véritable condition, entraîne la chute dans la misère du couple, dont le mari était pourtant si économe. Maupassant termine par une chute cruelle : la rivière de Madame Forestier ne valait que cinq cent francs au plus. Il est alors légitime de s'interroger sur l'ironie sous-jacente de Maupassant envers son personnage.

1.3.3 Réflexion sur les représentations du féminin liées à Roxane dans *Cyrano de Bergerac*

Dans *Cyrano de Bergerac*, le personnage féminin Magdeleine Robin, surnommée Roxane, connaît une évolution intéressante.

- Roxane, la Précieuse

Elle est d'abord caractérisée par sa grande beauté, qui attire l'attention de tous lorsqu'elle entre dans sa loge : « Rumeurs d'admiration dans la salle. Roxane vient de paraître dans sa loge » (Rostand, 1990, p.49). Elle est présentée aux spectateurs grâce à des répliques centrées sur son physique, lancées par des hommes : « Ah ! messieurs ! mais elle est // Épouvantablement ravissante », ou « Une pêche // Qui sourirait avec une fraise ! » (Rostand, 1990, p.49). A la scène 5 (acte I), l'amoureux Cyrano décrit

essentiellement le physique de Roxane lorsqu'il avoue son amour à Le Bret : « J'aime – mais c'est forcé ! – la plus belle qui soit ! » (Rostand, 1990, p.60). Il fait œuvre de poète en brossant le portrait physique de celle qu'il aime. Rostand choisit de mettre en valeur le sourire, la grâce, le geste, la démarche de la dame. Au début de la pièce, Roxane apparaît comme l'incarnation de la Précieuse. C'est là sa deuxième caractéristique. Le Trésor informatisé de la langue française définit ainsi ce terme : « Femme élégante et raffinée du milieu du XVII^es. qui, en réaction contre les moeurs brutales de l'époque, chercha à définir un nouveau style de vie sociale, une nouvelle forme d'amour en conjuguant la délicatesse des manières et celle du langage.⁷ ». Rostand s'inspire de Mademoiselle Robineau pour créer son personnage. Cette femme d'esprit, proche de Madeleine de Scudéry, était bien une précieuse Cette qualité du personnage féminin valorise alors son esprit. Roxane se révèle également fine et brillante.

Dans le deuxième et le troisième acte, l'aspect mélioratif du personnage est assombri. La Duègne rappelle que Roxane est bien une précieuse privilégiant la beauté du langage à celle du corps : « ...Ma pauvre enfant, vous qui n'aimez que beau langage, // Bel esprit – si c'était un profane, un sauvage. », et Roxane répond : « Non, il a les cheveux d'un héros de d'Urfé ! » (Rostand, 1990, p.112). Alors le personnage féminin se révèle comme séduit par le superficiel, et s'éloigne de l'idéal précieux. Elle apparaît frivole. Elle s'éprend d'une illusion dont le corps est celui de Christian et l'esprit celui de Cyrano. Roxane devient victime de sa préciosité. Une fois les premières lettres lues, elle s'entretient avec Cyrano qui lui demande : « Je viens demander à Roxane [...] // Si l'ami de son âme est toujours sans défauts ? », et elle, de lui répondre : « Ah ! qu'il est beau, qu'il a de l'esprit, et que je l'aime ! ». Cyrano insiste : « Christian a tant d'esprit ?... », Roxane répond : « Mon cher, plus que vous-même » (Rostand, 1990, p.145). Le ridicule de la précieuse abusée affleure lors de cet échange entre les deux personnages. Lorsqu'elle perçoit l'homme véritable, qui avoue ne pas savoir parler d'amour, elle s'en détourne et le rejette : « Et cela me déplaît ! // Comme il me déplairait que vous devinssiez laid. » (Rostand, 1990, p.159). Ne plus réussir à lui exprimer son amour équivaut pour Roxane à un amour feint. Elle se croit trompée.

⁷ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?189;s=4144513215;r=8;nat=;sol=0;>

A l'acte IV, Rostand fait évoluer le personnage féminin. Roxane revient sur sa frivolité première : « Je viens te demander pardon [...] de t'avoir fait d'abord, dans ma frivolité, // l'insulte de t'aimer pour ta seule beauté ! » (Rostand, 1990, p.229). Cet aveu tragique, lui faisant préférer l'âme au corps de son amant, témoigne de son amour véritable pour Cyrano.

- Roxane et De Guiche, de la femme soumise à l'héroïne

Dans le premier acte, Roxane est également présentée comme l'objet d'un mariage arrangé par le Comte de Guiche. La pratique courante, à l'époque, du mariage de convenance, mariage arrangé est alors mis en lumière. Rostand insiste sur la pression exercée par le Comte sur Roxane : « Elle n'y souscrit pas, mais de Guiche est puissant : // Il peut persécuter une simple bourgeoise » (Rostand, 1990, p.51). La femme est représentée comme soumise à la gence masculine qui domine la société du XVIIème siècle à travers un système où la classe sociale détermine votre importance. Le clergé est le premier ordre de cette société, il est dominé par les hommes. La noblesse est constituée par la fraction supérieure (et essentiellement masculine) de la société : princes, ducs, noblesse militaire...*etc.* Ces deux ordres ne laissent pas leur place aux femmes dans la société tout comme la bourgeoisie. Le peuple est à cette époque largement dominé par les autres ordres.

Douée d'un esprit subtil, Roxane réussit à préserver son amant d'un départ à la guerre. Elle manipule De Guiche, qui souhaite se venger de Cyrano en l'envoyant à la guerre. Plaidant pour le plaisir du combat inné chez Cyrano, elle lui conseille de l'éloigner du champ de bataille, causant ainsi sa plus grande frustration. Elle préserve ainsi Christian de la guerre. Cependant, son émotion la trahit. Elle se trouve contrainte de feindre un amour pour De Guiche. A la scène onze de l'acte III, elle apparaît également comme un être subversif. Grâce à son esprit vif, elle détourne l'annonce d'un mariage forcé avec

De Guiche en annonce d'un mariage d'amour avec Christian. En jouant avec les codes de son époque, elle rend vraisemblable pour le capucin le mariage entre elle et Christian :

Lettre de De Guiche à Roxane	Lettre lue par Roxane au Capucin
<p style="text-align: center;">« Mademoiselle,</p> <p style="text-align: right;">Les tambours</p> <p>Battent ; mon régiment boucle sa soubreveste ; Il part ; moi, l'on me croit déjà parti : je reste. Je vous désobéis. Je suis dans ce couvent. Je vais venir, et vous le mande auparavant Par un religieux simple comme une chèvre Qui ne peut rien comprendre à ceux-ci. Votre lèvres M'a trop souri tantôt : j'ai voulu la revoir. Éloignez un chacun, et daignez recevoir L'audacieux déjà pardonné, je l'espère, Qui signe votre très...et caetera... »</p> <p style="text-align: center;">(Rostand, 1990, p.177)</p>	<p style="text-align: center;">« Mademoiselle,</p> <p style="text-align: center;">Il faut souscrire aux volontés</p> <p>Du cardinal, si dur que cela vous puisse être. C'est la raison pourquoi j'ai fait choix, pour remettre Ces lignes en vos mains charmantes, d'un très saint, d'un très intelligent et discret capucin ; Nous voulons qu'il vous donne, et dans votre demeure, la bénédiction [...] nuptiale sur l'heure. Christian doit en secret devenir votre époux ; Je vous l'envoie. Il vous déplaît. Résignez- vous. [...] »</p> <p style="text-align: center;">(Rostand, 1990, p.177)</p>

A l'acte IV, Roxane se métamorphose en une véritable héroïne. Elle traverse le pays ravagé par les horreurs de la guerre. Elle réussit à passer au travers des camps ennemis pour rejoindre son amant. Une fois sur place, elle refuse de partir se préparant à se battre. Ainsi Rostand fait dire à Cyrano : « Eh quoi ! la précieuse était une héroïne ? » (Rostand, 1990, p.215).

1.4 Hypothèses de recherche et problématique

L'objet de ma recherche est la construction des représentations du féminin liées au personnage de Mathilde Loisel et de Roxane par des sujets lecteurs de quatrième. L'hypothèse fondatrice de ce travail est que la fusion des démarches d'implication et de distanciation va permettre aux élèves de déconstruire les représentations stéréotypées ciblant le personnage féminin. Ce mémoire questionne l'efficacité de ces deux démarches quant à la construction de la réflexion du sujet lecteur. Cette recherche interroge également la possible actualisation de la pensée des élèves : peuvent-ils transposer leurs réflexions sur des textes d'époques antérieures aux discriminations vécues par les femmes aujourd'hui ?

Les enjeux de ce travail peuvent alors être formulés ainsi : **dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du personnage féminin ?**

Partie 2 : La méthodologie du recueil des données

2.1 Connaître le terrain de recherche pour comprendre les productions analysées

2.1.1 Un collège rural REP

Situé à Châteaubriant, le collège « La Ville aux Roses » compte cinq cent soixante-douze élèves qui se répartissent entre le collège (505), la SEGPA (58) et l'ULIS (9). Le collège recrute la moitié de ses élèves sur Châteaubriant et le reste dans les onze communes environnantes (Issé, Treffieux, Saint-Vincent-des-Landes...*etc.*). Depuis la rentrée 2015, l'établissement est classé REP (réseau d'éducation prioritaire).

Le projet d'établissement s'articule autour de cinq axes prioritaires. Le premier se concentre sur l'apprentissage et la maîtrise du français. Le second vise à changer l'image du collège grâce à une amélioration de la communication avec les familles ou la poursuite des réflexions amorcées avec le Conseil Général pour des rénovations ciblées. Le troisième axe cherche à améliorer la prise en charge des besoins particuliers des élèves pour la réussite de tous. La création d'ateliers de différenciation et d'un dispositif « élèves décrocheurs » a permis de progresser dans ce domaine. Le quatrième axe se concentre sur les liaisons entre l'école primaire et le collège puis entre le collège et les lycées. Enfin, le dernier axe révèle une volonté d'ouverture culturelle en mettant en avant l'histoire des arts et les langues. Le projet d'établissement révèle que l'apprentissage et la maîtrise de la langue française pose problème pour un certain nombre d'élèves. Certains d'entre eux vivent dans des familles dont les membres ne parlent pas couramment le français.

2.1.2 Les classes ressources

Les deux classes de quatrième concernées par le travail de recherche comptent vingt-trois élèves pour la première (dont neuf filles seulement), vingt-quatre pour la

seconde (onze filles et treize garçons). La première de ces classes comprend des niveaux très hétérogènes. Sept élèves forment une tête de classe dynamique, huit élèves sont en difficulté dont trois sont confrontés à de très grandes difficultés. L'autre classe de quatrième possède un niveau plus homogène, quatre élèves connaissent d'importantes difficultés en français. Cinq élèves possèdent un bon, voire un très bon, niveau mais ils restent une tête de classe réservée.

2.1.3 Profil des sujets lecteurs

Les productions analysées ont été réalisées par quatorze élèves de ces deux classes. Le niveau de français n'a pas été un critère pour la sélection des productions. Un des critères était de retenir des productions écrites par des élèves des deux sexes. Les textes produits ont été sélectionnés dans la mesure où ils représentaient le choix d'une majorité d'élèves ou bien, à l'inverse, une position singulière par rapport aux autres membres du groupe classe. Ainsi les productions étudiées témoignent de niveaux hétérogènes. L'indicateur sélectionné pour rendre compte de cette hétérogénéité est la moyenne des deux premiers trimestres :

Répartition des niveaux des quatorze élèves selon leurs moyennes

Niveau débutant (jusqu'à 10)	Niveau apprenti (entre 10 et 12)	Niveau confirmé (entre 12 et 15)	Niveau expert (15 et plus)
2 élèves	5 élèves	5 élèves	2 élèves

2.2 Le recueil des données

Les données recueillies sont à la fois des productions d'élèves guidées par des démarches de distanciation : synthèse après un débat interprétatif, écrit réflexif selon la

problématique, débat interprétatif final, questionnaire et des productions créées grâce à une démarche d'implication : écrit subjectif en « je » ou écriture d'invention prenant la forme d'une lettre.

2.2.1 Les activités pédagogiques sur les représentations du féminin liées à Mathilde Loisel

- Comprendre l'organisation de la séquence

Pour mener à bien cette recherche, une séquence⁸ fondée sur la nouvelle « La Parure » a été construite. La problématique de cette séquence est la suivante : Mathilde Loisel est-elle responsable de son malheur ou bien victime d'un destin cruel ? Cette question permet aux élèves de mettre en tension deux visions du personnage et ainsi, peut-être, de nuancer leurs approches premières du personnage. Les objectifs sont de réfléchir sur les représentations du personnage féminin, étudier la structure de la nouvelle, définir le registre réaliste, se familiariser avec l'écriture de Maupassant, connaître les temps du récit, savoir structurer un écrit réflexif pour rendre compte de sa compréhension d'un texte. La séquence compte douze séances, dont cinq sont concernées par le recueil de données.

- L'alternance entre distanciation et implication pour interroger les représentations de Mathilde Loisel

⁸ Annexe I, p.49.

Séance	Productions liées à la distanciation	Productions liées à l'implication
Séance 1 Découvrir l'univers de « La Parure ».	Synthèse après le débat interprétatif qui a suivi l'étude de l'incipit de la nouvelle.	
Séance 6 L'intérêt dramatique de la scène du bal.		Écrit subjectif en « je » : Mathilde fait le bilan de sa soirée.
Séance 12 Évaluation	Écrit réflexif final : Mathilde Loisel est-elle responsable de son malheur ou bien victime d'un destin cruel ?	

2.2.2 Les représentations du féminin liées à Roxane : effet de l'implication ou de la distanciation pour réfléchir sur le mariage forcé au XVIIème siècle et aujourd'hui.

Une activité pédagogique centre la réflexion des élèves sur le mariage forcé au XVIIème siècle. Il est donc proposé aux élèves d'étudier le lien entre Roxane et le Comte De Guiche. Tous lisent le même corpus : l'arrivée de Roxane (Acte I, extrait de la scène 2), la lecture de la lettre (Acte III, scène 11), le départ de Christian (Acte III, scène 14) du début de la scène à « La nuit de noce est encore lointaine ». Puis, les élèves ont le choix entre une réflexion argumentée et l'invention d'une lettre que Roxane écrit à son amie, Grémione en décrivant son lien avec le Comte. Voici les deux consignes de travail :

Consigne 1

Roxane vous semble-t-elle victime des agissements du Comte de Guiche ?
Justifiez votre réponse, qui devra contenir au moins trois arguments. Citez le texte pour illustrer vos idées.

Consigne 2

Suite à l'annonce du départ de Christian, Roxane écrit une lettre à son amie Grémione. Elle lui explique dans quelles circonstances elle vient de se marier en détaillant le stratagème utilisé. Elle exprime les raisons du départ de Christian et les sentiments qu'elle entretient maintenant pour le Comte De Guiche.

En prolongement, sur une heure de vie de classe, les élèves réfléchissent sur le mariage forcé en France aujourd'hui grâce à des témoignages de jeunes filles concernées. Ils terminent l'heure par dix minutes de réflexion sur les questions suivantes :

Heure de vie de classe (21/03) : Réflexion sur le mariage forcé en France

- 1) En quelques lignes, expliquez ce que vous retenez de cette heure de vie de classe.
- 2) Avez-vous abordé ce sujet dans le cadre d'un de vos cours au collège ?
Si oui, expliquez si cela vous a aidé à nourrir votre réflexion pendant cette heure de vie de classe et pourquoi.

2.3 Les outils méthodologiques d'analyse

Les productions sont analysées d'un point de vue qualitatif et descriptif.

2.3.1 Méthode d'analyse linguistique de chaque démarche

Il est nécessaire d'analyser le respect de chaque démarche afin de pouvoir établir l'efficacité de la distanciation ou de l'implication dans la remise en question des représentations du personnage féminin.

Pour les productions liées à la démarche de distanciation, il s'agit de repérer des arguments pertinents, clairs et justifiés, la présence de connecteurs logiques, le peu d'utilisation de marqueurs de prise en charge énonciative (absence de modalités), le respect des principes de la cohérence textuelle énoncée par Charolles en 1978 (répétition, progression, non-contradiction, relation).

En ce qui concerne les productions créées selon la démarche d'implication, l'analyse porte sur l'utilisation des déictiques, des modalisateurs, la présence de modalités d'énonciation et d'énoncé. Une attention particulière est portée sur les formes de phrase, et notamment les structures d'emphase.

2.3.2 Méthode d'analyse de la réception du personnage par le sujet lecteur

Une fois ces productions analysées selon leurs démarches initiales, il s'agit d'étudier la réception des personnages féminins par le sujet lecteur en adaptant la méthode de Vincent Jouve présentée dans *L'effet-personnage dans le roman*.

Vincent Jouve se saisit de la typologie des niveaux de lecture proposée par Picard. Ce dernier adapte le concept de lecteur en le divisant en trois : le liseur (part du sujet lecteur qui maintient le lien avec le monde extérieur), le lu (inconscient du lecteur), le lectant (part du lecteur qui s'intéresse à la complexité du texte). Jouve retient la notion de lectant, abandonne celle de liseur et repense celle du lu. Il considère le lu comme la

part passive du lecteur et crée le lisant comme la part active du sujet. Voici un tableau⁹ synthétisant le lien entre ces trois parts du lecteur et le personnage :

Le lecteur		Le lisant	Le lu
« Effet personnel »		« Effet personne »	« Effet prétexte »
<p><u>Lectant jouant</u> Le personnage est un pion narratif. Il faut le penser en lien avec la vie de son créateur. Il permet d'anticiper la suite du récit en fonction de scénarios stéréotypés.</p>	<p><u>Lectant interprétant</u> Le personnage est l'indice d'un projet sémantique, un pion herméneutique. Le lecteur se sert de l'univers social et culturel dont participe l'auteur pour construire un horizon d'attente sémantique.</p>	<p>Le lecteur fait « l'expérience affective de l'autre ». Le personnage est l'objet d'investissements affectifs de la part du lecteur. Le lecteur s'identifie au personnage, il éprouve un sentiment de sympathie à son égard et il le valorise (ou le dévalorise) en fonction de son axiologie.</p>	<p>Le personnage est « un support permettant de vivre imaginaires les désirs barrés par la vie sociale ». Il « séduit le lu en réactivant l'une ou plusieurs des trois pulsions fondamentales : la <i>libido sciendi</i>, la <i>libido sentiendi</i>, la <i>libido dominandi</i>. »</p>
<p>Il se définit comme la part du lecteur qui considère le personnage par rapport à l'auteur.</p>		<p>Il se définit comme la part du lecteur qui considère le personnage en lui-même.</p>	<p>Il se définit comme la part du lecteur qui ne saisit le personnage qu'à l'intérieur de scènes. Il révèle la relation du moi à ses fantasmes.</p>
<p>Attitude distanciée : « le lecteur sait qu'il a affaire à un monde imaginaire. »</p>		<p>Attitude impliquée consciente : « il fait semblant de croire à ce monde de fiction. »</p>	<p>Attitude impliquée inconsciente : « il croit à ce monde réel à un niveau dont il n'a pas conscience. »</p>

⁹ Textes extraits de : Jouve Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, PUF, 1992, Paris, p.82.

Afin de rendre exploitables ces notions, Jouve propose des outils d'analyse conçus pour les personnages de roman. Il analyse la façon dont un personnage se présente au lecteur dans un passage précis du texte. La première distinction s'opère entre un « personnage retenu » et un « personnage livré ». La première catégorie se rapporte à des personnages opaques, extérieurs tandis que la seconde regroupe les personnages dont le lecteur a connaissance des pensées. Les premiers éveillent la part du lectant. Ils peuvent être « retenus modérément », le lecteur a accès à leur discours ou « retenus strictement », le lecteur n'a pas accès à leur pensée, à leur parole. Les personnages livrés peuvent être soit « distanciés », soit « proximisés ». Leurs pensées nous sont livrées par le narrateur ou bien elles nous apparaissent « dans une illusion d'immédiateté ». Enfin, Jouve divise les « personnages livrés proximisés » en trois : « infériorisés », « égalisés » et « supériorisés ». Le personnage infériorisé provoque la sympathie du lecteur qui partage les pensées du personnage, mais le domine par l'ensemble de ses connaissances. Le personnage égalisé crée l'empathie. Il s'agit de comprendre l'autre comme il se comprend. Le personnage supériorisé possède la clef du flux de pensées exprimé. C'est le cas dans les monologues intérieurs.

La méthodologie créée pour ce travail de recherche va puiser directement dans le travail de Vincent Jouve. Pensée pour le genre romanesque, elle est ici appliquée aux personnages féminins dans une nouvelle et une pièce de théâtre. L'analyse des productions écrites va rendre compte de la réception des personnages féminins et de leurs représentations en définissant quel effet a été privilégié par l'élève ou le groupe classe : effet personnel, effet personne ou effet prétexte. L'effet personnel témoigne d'une prise de distance avec le personnage que le lecteur interroge par rapport à l'auteur. L'effet personne révèle une attitude consciente et impliquée du lecteur qui éprouve de la sympathie pour le personnage. L'effet prétexte relève, lui, d'une démarche plus inconsciente. Le personnage est un contenant, un support qui recueille les projections, les fantasmes du lecteur. Afin de gagner en clarté, il est proposé de renommer ces trois effets ainsi : l'effet distancié, l'effet impliqué conscient-affectif et l'effet impliqué inconscient. Il s'agit de montrer quel part du lecteur a été la plus active et en quoi elle a pu modifier, ou non, les représentations du personnage féminin. Pour cela, les outils d'analyse cités ci-dessus sont utilisés afin de comprendre les mécanismes liant le personnage et le sujet lecteur. Cet effet ou ces effet(s) sont analysés en lien avec

la démarche choisie par le professeur et les particularités du genre littéraire du texte étudié. À partir de ce travail, appliqué à chaque dispositif, des conclusions sont tirées sur l'efficacité des démarches de distanciation et d'implication dans la mise en question des représentations du personnage féminin.

Partie 3 : Présentation des résultats

3.1 Un bilan contrasté selon le dispositif

Le premier dispositif, alternant des travaux liés à des démarches d'implication et de distanciation, a permis aux élèves de nuancer leurs points de vue sur le personnage de Mathilde Loisel. Réalisée après le premier débat interprétatif, la synthèse a d'abord révélé des réponses très tranchées pour chacun des élèves. Pour eux, il était clair que le personnage était soit victime de son destin, soit responsable de son sort. Après analyse des écrits subjectifs et des écrits réflexifs, un élève n'a pas modifié son approche. Chaque démarche a été bien respectée par tous les élèves sauf un. Cet élève a eu plus de mal à entrer dans l'écriture subjective.

Le second dispositif, mobilisant une seule démarche en vue de l'actualisation de la représentation de la femme, a démontré l'absence de liens faits par les élèves entre ce qu'ils avaient étudié en français et le débat mené sur le mariage forcé en France aujourd'hui lors d'une heure de vie de classe. Les dix-neuf questionnaires ne mentionnent aucunement le travail mené sur le personnage de Roxane et son lien avec De Guiche. Les démarches d'implication ou de distanciation ont été complètement respectées par les élèves.

3.2 Présentation détaillée des résultats selon le dispositif choisi

3.2.1 Mêler les démarches pour nuancer la pensée (dispositif 1)

La synthèse, effectuée par les élèves suite à l'étude du début de la nouvelle et au premier débat interprétatif, a fait émerger une vision évaluative du personnage féminin. Une majorité d'élèves a proposé un jugement sur ses actes en la rendant responsable de son sort. La synthèse retient les idées suivantes : Mathilde ne demande pas d'aide, ni d'argent ; elle accepte un mariage qui ne la rendra pas heureuse ; son rêve est d'être riche et convoitée par les autres ; la jeune femme est trop ambitieuse. Une minorité

d'élève défend l'idée selon laquelle Mathilde est victime de son destin. Les idées contenues dans la synthèse sont les suivantes : Mathilde n'a pas choisi sa vie (« famille d'employés », mariage avec un commis) ; la jeune femme est malheureuse et rongée par la jalousie.

Voici un tableau analysant le respect de chaque démarche dans les productions écrites du premier dispositif¹⁰ :

<p style="text-align: center;"><i>Démarche d'implication</i></p> <p style="text-align: center;">Écriture subjective</p> <p style="text-align: center;"><i>Vous êtes Mathilde Loisel. Vous écrivez dans votre journal et faites le bilan de votre soirée</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(le bal et la perte du bijou).</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Démarche de distanciation</i></p> <p style="text-align: center;">Écrit réflexif</p> <p style="text-align: center;"><i>Mathilde Loisel, victime du destin ou responsable de son sort ?</i></p>
<p style="text-align: center;">Utilisation des déictiques</p>	<p style="text-align: center;">Arguments pertinents, clairs et justifiés</p>
<p>L'utilisation du pronom personnel « Je » révèle que les élèves se mettent à la place du locuteur. Un élève a eu du mal à entrer dans la peau du personnage. À la fin de son travail, il écrit : « Son mari lui répond qu'il faut qu'elle se mette à travailler ».</p> <p>Les élèves ont utilisé des déterminants et/ou des pronoms démonstratifs : « ce soir là », « cette soirée », « cette sensation ».</p> <p>Ils donnent des indications de lieu et de temps (« À quatre heures du matin »).</p>	<p>Trois copies sur cinq contiennent des arguments encadrés par une introduction. Par exemple : « Selon moi, Mathilde Loisel est à la fois victime et responsable de son destin. ». Une conclusion est également présente dans deux copies : « En fin de compte, Mathilde est autant responsable que victime de son sort. ».</p> <p>Les arguments utilisés font sens et sont illustrés par des exemples tirés du texte.</p>
<p style="text-align: center;">Présence de modalités d'énonciation</p>	<p style="text-align: center;">Présence de connecteurs logiques</p>
<p>Les élèves ont utilisé deux types de phrases. Tous les élèves ont employé le type déclaratif puisque ce type est fondamental, le plus fréquent à l'écrit. Trois élèves ont inclus le type interrogatif afin d'exprimer le désarroi de</p>	<p>L'enchaînement des arguments est structuré par l'emploi de connecteurs logiques dans chacune des copies. « Car », « mais » et « parce que » sont les plus présents. Il faut également relever la présence de « en revanche », « c'est-à-</p>

¹⁰ Annexes II et III, p.53.

Mathilde : « Comment allais-je faire ? » ou « Comment vais-je faire pour lui dire cela ? » ou encore « Je me posai plein de questions (Où est-il ? Que vais-je faire ? Que va penser Madame de Forestier ? Vaut-elle me prendre pour une voleuse ?). »	dire », « d'ailleurs », « de plus », « en effet », « également », « c'est pourquoi ».
Les structures d'emphase	Absence de modalités
Trois élèves ont employé des structures de dislocation pour mettre en valeur soit le bal, soit le bijou : « Je m'y sentais bien à ce bal, moi. », « Je me sens mal de l'avoir perdu, un si beau bijou. », « malheureusement, il n'a l'a pas retrouvé, cette rivière de diamants inestimable. ». Aucune structure clivée n'a été utilisée pour extraire un constituant de la phrase.	Les élèves n'ont pas utilisé de modalités d'énoncé du type affectif (qui concernent toute expression d'un sentiment du locuteur) et/ou évaluatif (pas de jugement ou d'évaluation sur le personnage dans les copies).
Présence de modalités d'énoncé	Respect de la cohérence textuelle
Les élèves ont insisté sur les sentiments de Mathilde. L'attitude dominante du locuteur par rapport au contenu de son énoncé est alors, logiquement, une attitude affective. On relève un nombre important de termes affectifs : « J'étais <u>paniquée</u> , <u>en larmes</u> », « je l'accusais de <u>ma détresse</u> », « cette sensation de <u>joie</u> et de <u>tristesse</u> », « j'étais très <u>effrayée</u> », « j'étais <u>mal à l'aise</u> », « j'étais <u>contente</u> et <u>satisfaite</u> ». À cette attitude se joint une approche évaluative de la soirée : « Cette soirée était <u>parfaite</u> . », « <u>la plus belle</u> et en même temps <u>la plus mauvaise</u> soirée de ma vie », « Le bal était <u>très bien</u> », « une soirée <u>fort agréable</u> . »	Les élèves respectent une continuité thématique grâce à des reprises lexicales et/ou pronominales : « Mathilde » / « elle » / « la jeune femme ». Ils font progresser leur thème en y apportant de l'information. Parfois, leur progression peut être bancale dans la mesure où ils s'appuient sur des idées en lien avec la fin du texte pour revenir à des arguments mentionnés au début de la nouvelle. Ils respectent les règles de non-contradiction et de relation.

La démarche d'implication du premier dispositif de recherche a mis en évidence l'importance de l'effet impliqué conscient-affectif chez les élèves. Les scripteurs ont fait « l'expérience affective de l'autre ». Preuve en est : l'utilisation du lexique affectif et des modalités d'énonciation commentés ci-dessus. Les élèves se sont identifiés au personnage de Mathilde Loisel. En haut de sa copie, à la place du nom et prénom de

l'élève, Mathéo a même écrit : « Mathilde Loisel ». Son identification a été jusqu'à intégrer le personnage au code scolaire. C'est donc le lisant qui a dominé chez ses élèves. Ils ont éprouvé un sentiment de sympathie pour le personnage. Un élève n'a pas réussi à s'immerger complètement dans l'écriture subjective. En effet, à la fin de son texte, il écrit :

Son mari lui répond qu'il faut qu'elle se mette à travailler un petit peu pour être plus riche. Si tu veux avoir des bijoux il faut que tu travailles et que tu gagnes de l'argent. Le lendemain, je vais chercher du travail.

Teddy nous révèle ainsi qu'il a du mal à se mettre dans la peau de Mathilde. Il convoque alors la figure du mari. Cependant Teddy ne semble pas non plus s'identifier à monsieur Loisel. Il n'emploie pas la première personne du singulier afin de s'exprimer dans cet extrait. Il se dégage d'une certaine forme d'empathie pour Mathilde en endossant une posture d'auteur. Il fait intervenir un narrateur pour en appeler au bon sens de monsieur Loisel. Teddy se positionne alors comme un élève qui considère le personnage féminin comme responsable de son sort : elle doit se mettre à travailler pour subvenir aux besoins du couple et éviter la pauvreté. Il convoque une représentation féminine anachronique : celle de la femme active. C'est alors davantage le lecteur qui entre en action. Teddy semble faire appel à l'effet distancié et adopte une posture plus détachée que celle de ses camarades. Il s'éloigne du monde de fiction qui lui est proposé pour en revenir à ses propres représentations du monde réel.

La démarche de distanciation du premier dispositif mobilise à la fois l'effet distancié et l'effet impliqué conscient-affectif. Les élèves adoptent une posture affective à l'égard du personnage. Il s'agit alors pour eux de valoriser ou/et de dévaloriser le personnage féminin selon son axiologie. En répondant à la question : Mathilde Loisel est-elle victime de son destin ou responsable de son sort ?, ils sont invités à formuler un jugement sur la vie du personnage féminin. Le sujet lecteur considère alors le

personnage en lui-même. Cela fait donc appel à l'effet personne de Jouve. Il adopte également une posture distanciée. Ils savent qu'ils traitent un sujet portant sur un monde fictif. Ils prennent de la distance sur le personnage et le considèrent davantage comme une construction de l'auteur à partir duquel ils vont construire une réflexion. C'est alors le lecteur, et donc l'effet distancié, qui est mobilisé.

Il est intéressant de constater que les avis très tranchés des premières séances ont laissé place à une vision nuancée du personnage féminin à la fois responsable et victime de son sort. Un seul élève n'a pas changé d'avis. Teddy considère à la fin de la séquence que Mathilde est uniquement victime de son destin. Pour cela, il invoque trois arguments : Mathilde est née dans une famille d'employés, elle est pauvre et elle n'a pas choisi son mari. On peut alors émettre l'hypothèse que l'effet impliqué inconscient a joué un rôle dans la réception du personnage par Teddy. Il est possible qu'il transfère inconsciemment sa propre situation familiale sur le personnage, se sentant lui-même victime de sa position sociale dans le cadre de sa vie hors de l'école. Autrement dit, la famille de Teddy rencontre peut-être des difficultés financières qui contraignent la vie quotidienne. La part inconsciente, fantasmée du lecteur semble alors prendre le dessus et empêcher la nuance de la pensée.

3.2.2 L'échec de l'actualisation grâce aux démarches de distanciation et d'implication (dispositif 2).

Consigne 1 : démarche de distanciation

Roxane vous semble-t-elle victime des agissements du Comte de Guiche ?

Justifiez votre réponse, qui devra contenir au moins trois arguments. Citez le texte pour illustrer vos idées.

Les productions argumentées du deuxième dispositif¹¹ témoignent du respect de la démarche de distanciation. Dans les quatre textes analysés, les arguments sont pertinents, exprimés de façon claire et illustrés par des citations tirées de la pièce, *Cyrano de Bergerac*. Par exemple, les élèves mettent en avant l'idée que le Comte de Guiche veut arranger un mariage entre Roxane et le Vicomte. Ils convoquent alors les citations suivantes : « Il désire faire épouser Roxane à certain triste sire » ou encore « [...] mais de Guiche est puissant. Il peut persécuter une simple bourgeoise. ». Des connecteurs argumentatifs sont utilisés : « car », « Mais », « aussi », « donc ». Ils facilitent la compréhension et favorisent la cohérence des productions. On peut regretter l'absence d'introduction et de conclusion. Une élève propose une rapide conclusion : « Donc, elle n'est victime qu'à des moments ». De fait, les élèves convoquent aussi l'argument suivant : « Roxane détourne la lettre qu'elle reçoit. Elle doit épouser De Guiche mais elle dit qu'elle doit épouser Christian. ». La structure du texte a été moins bien pensée que pour les productions du premier dispositif. En revanche, l'absence de modalités est bien respectée et les règles de cohérence (Charolles) employées à bon escient.

La démarche de distanciation du second dispositif mobilise également l'effet distancié et l'effet impliqué conscient-affectif. Les élèves adoptent une posture affective à l'égard du personnage. En répondant à la question, ils formulent un jugement sur la vie de Roxane, ce personnage pour lequel ils ressentent manifestement de la sympathie au vu de ce que De Guiche lui fait subir. Les sujets lecteurs considèrent alors le personnage en lui-même. Ils adoptent également une posture distanciée. Ils savent qu'ils traitent un sujet portant sur un monde imaginaire. Ils considèrent le personnage comme une construction de l'auteur à partir duquel ils vont élaborer une pensée. C'est alors le lecteur, qui est sollicité, et donc l'effet distancié, qui est mobilisé.

¹¹ Annexe IV, p.59.

Consigne 2 : démarche d'implication

Suite à l'annonce du départ de Christian, Roxane écrit une lettre à son amie Grémione. Elle lui explique dans quelles circonstances elle vient de se marier en détaillant le stratagème utilisé. Elle exprime les raisons du départ de Christian et les sentiments qu'elle entretient maintenant pour le Comte De Guiche.

Les productions liées à la démarche d'implication¹² témoignent d'un respect complet de la démarche pour chacun des quatre textes. L'utilisation des déictiques est faite avec cohérence : « Je ne t'ai pas raconté [...] », « Je t'écris cette lettre », « Je t'envoie cette lettre », « J'espère que tu vas bien ». L'emploi du pronom personnel de la première personne du singulier et de la deuxième personne du singulier révèle un ancrage cohérent dans la situation d'énonciation : l'émetteur est Roxane, le récepteur est Grémione. L'usage du « je » et du « tu » est ici en corrélation avec l'énonciation de la lettre. Des indications de temps sont présentes, notamment grâce à la date au début de la lettre. L'utilisation de phrases déclaratives est logique et fréquente. Les phrases de type interrogatif sont également employées dans ce dispositif d'implication : « Pourquoi m'a-t-il fait ça ? », « Tu y crois ? », « Accepterais-tu que je vienne te tenir compagnie ? » ainsi que des phrases de type exclamatif : « J'espère te revoir bientôt ! », « Je suis énervée contre De Guiche ! », « J'ai besoin que tu viennes Grémione ! » et « Il n'a pas le droit ! ». Ces modalités transmettent une véritable implication des sujets scripteurs. Ils s'imprègnent complètement de l'état d'esprit du personnage. Cette implication se traduit également par un lexique affectif rendant compte des sentiments de Roxane : « Je me sens très mal », « J'étais heureuse », « Je suis tellement triste », « je suis tellement malheureuse », « je le hais », « j'étais émue », j'ai tellement peur », « je suis persécutée ». Les structures d'emphase ne sont pas employées de façon significatives dans les quatre textes. La mise en forme de la lettre est complètement respectée pour deux travaux sur quatre. Les productions inachevées ne contiennent pas de formules d'au revoir, ni de signature.

¹² Annexe V, p.61.

La démarche d'implication du second dispositif a éveillé l'effet impliqué conscient-affectif pour chacun des quatre textes analysés. Les élèves associent leurs sentiments à ceux de Roxane. Il partage les émotions du personnage pour lequel il montre de la sympathie. L'identification fonctionne alors et le processus d'écriture subjective immerge l'élève dans un autre fictif. Le personnage devient véritablement l'objet d'un investissement affectif de la part des élèves comme le confirme l'analyse grammaticale menée ci-dessus.

Heure de vie de classe (21/03) : Réflexion sur le mariage forcé en France

1) En quelques lignes, expliquez ce que vous retenir de cette heure de vie de classe.

2) Avez-vous abordé ce sujet dans le cadre d'un de vos cours au collège ?

Si oui, expliquez si cela vous a aidé à nourrir votre réflexion pendant cette heure de vie de classe et pourquoi.

Les questionnaires¹³ remplis par les élèves mettent en évidence des réponses détaillées à la première question et une majorité de réponses négatives à la seconde question.

Les réponses à la première question révèlent que les élèves ont été marqués par l'absence de liberté des femmes dans le choix de leurs maris. Certains évoquent le fait que : « Les filles n'ont pas le droit de renoncer au mariage forcé. Leurs mères les menacent de mort si elles renoncent au mariage, donc elles n'ont pas le choix. » ou encore que « ça peut gâcher la vie d'une personne », que « la famille ne respecte pas le choix de leur enfant ». Le champ lexical de la soumission de la femme se dégage « imposé », « reçoit des coups », « forcées de », « certaines personnes prennent des décisions à la place des autres », « battues », « frapper », « violées ». Cette soumission est souvent liée à la violence du mari sur son épouse. Quatre élèves, des filles, utilisent

¹³ Annexe VI, p. 63.

le terme « honteux » pour qualifier cette situation, quand trois autres trouvent cela « injuste ». Six élèves retiennent que cette pratique est illégale et donc condamnable par la loi. Dans les dix-neuf questionnaires, tous les élèves proposent une réponse à cette première question.

En ce qui concerne la seconde question, nous relevons trois types de réponses. Le premier type, majoritaire, a concerné neuf élèves. Ils n'ont tout simplement pas répondu à la question et donc laissé la page blanche. Trois élèves ont répondu « Non ». Quatre élèves ont rapproché cette question de la première en répondant qu'ils avaient étudié ce sujet lors de l'heure de vie de classe : « Oui, j'ai abordé ce sujet en heure de vie de classe. Ça m'a aidé à nourrir ma réflexion, j'ai appris plein de choses sur ce sujet ». Enfin, deux élèves ont proposé une réponse ambiguë : « Oui nous l'avons abordé dans l'un de nos cours au collège ». Ils n'ont pas apporté davantage de détails. Après un échange avec chacun d'entre eux, il était clair qu'ils faisaient référence à l'heure de vie de classe. Aucun élève n'a donc fait le lien avec les activités de réflexion sur le lien entre Roxane et De Guiche.

Les élèves n'ont pas actualisé la problématique des textes littéraires étudiés. Lors de l'heure de vie de classe, les textes étudiés en lien avec le mariage forcé n'ont pas été convoqués. La mobilisation de la réflexion menée au préalable en français n'a pas été faite. Ainsi, aucune des démarches n'a favorisé l'actualisation des textes littéraires et de la problématique qu'il portait, même si chaque démarche a été respectée par les élèves dans leurs travaux d'écriture. Il faut souligner qu'un processus d'actualisation demande sans doute plus de temps que quelques semaines. Enfin, le manque d'autonomie des élèves peut également avoir été une entrave au bon déroulement du dispositif, certains ayant des difficultés à faire des liens entre les divers apprentissages.

Partie IV : Discussion

4.1 L'efficacité du va-et-vient didactique de la lecture littéraire

Les résultats analysés confirment l'efficacité du mélange distanciation et implication. Comme l'écrit Jean-Pierre Mercier dans son article « La part du lecteur de textes littéraires en classe de français » (2010) :

Toutefois, s'attarder à une seule des dimensions de la lecture littéraire [...] réduit sensiblement une lecture faite pour s'enrichir de la part du texte et de la part du lecteur. Là où certains pourraient voir deux régimes de lecture littéraire, il faut plutôt les concevoir en complémentarité, viser un juste équilibre entre l'un et l'autre (Dufays et al., 1996; Falardeau, 2003)¹⁴. (p.186)

Cet équilibre est à trouver dans une utilisation croisée des deux dimensions de la lecture littéraire. Ce mélange a permis aux élèves de nuancer leurs approches du personnage féminin Mathilde Loisel. D'abord, elle fut perçue majoritairement comme un personnage responsable de sa condition. Puis, les élèves ont nuancé leur approche en prenant en considération la part du destin dans la vie de Mathilde Loisel.

Dans « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept¹⁵ », Dufays reprend les trois instances du lecteur établies par Picard : le liseur qui se rapporte à la personne physique en lien avec le monde extérieur, le lu qui se réfère à la part émotionnelle du lecteur et le lectant qui en appelle à la raison du lecteur. Il insiste sur le fait que la lecture littéraire (Dufays, 2002) :

[...] met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du lu et du lectant : sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction (à quoi l'on pourrait ajouter bienséance vs transgression, fonction référentielle vs fonction poétique, etc.). (p.1)

¹⁴ <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar>

¹⁵ <http://trema.revues.org/1579>

La lecture littéraire contient alors dans son essence même les deux dynamiques d'implication et de distanciation. Il s'agit alors de penser ensemble les mouvements rationnel et passionnel de cette lecture pour amener les élèves à affiner leurs interprétations des textes littéraires comme ils l'ont fait lors de la séquence centrée sur le personnage de Mathilde Loisel.

4.2 Former un sujet lecteur

Si l'on repense aux compétences sociales et civiques évoquées dans la première partie de ce mémoire, le constat est intéressant. La littérature nous renvoie à notre propre humanité. Elle cherche à rendre compte de l'existence humaine dans toute sa complexité. Comme l'écrit Mercier (2010), en reprenant les propos de Dufays et de Lebrun :

Le lecteur reconnaît l'humanité dépeinte dans la littérature. Les connaissances sur le monde que véhicule la littérature amènent le lecteur à briser le moule des préceptes, des présomptions et de la généralisation aveugle (Dufays et al., 1996). Ces connaissances entrent en coalescence avec des leçons que tire le lecteur pour mener son existence. Le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissance entre le monde et le lecteur, participerait à la formation du sujet, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même dans l'acte de lire (Lebrun, 2005)¹⁶. (p.188)

Le texte littéraire offre donc une rencontre entre un moi réel et un moi fictif qui transforme la vision du monde du lecteur. Ce dialogue qui s'instaure entre ces deux dimensions a permis aux élèves de s'interroger sur le sort des personnages féminins rencontrés. Les élèves de quatrième concernés par ce dispositif de recherche se sont questionnés sur les contraintes imposées aux femmes à l'époque de Roxane et à celle de Mathilde Loisel. Ils ont pu constater que les deux femmes étaient soumises à un système patriarcal. Les textes produits en lien avec le personnage de Roxane ont révélé une véritable prise de conscience des discriminations liées au mariage forcé, de même que l'étude de l'incipit de la nouvelle « La Parure » a fait émerger des réflexions sur ce

¹⁶ <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar>

thème. En effet, lors du premier débat interprétatif, certains élèves ont été frappés par la formulation choisie par Maupassant : Mathilde se laisse marier à un petit commis.

Madame, avait-elle le choix ? (Camille)

Voilà une question de Camille qui a permis d'interroger la place des femmes dans la société de l'époque. Les productions liées à des démarches d'implication ont favorisé la construction de l'identité des élèves car, comme l'écrit Mercier (2010) :

Lire la littérature en se mettant à la place de l'autre, en pensant selon son point de vue, en faisant preuve d'empathie à son égard, fût-il un personnage issu de la fiction ou du monde réel, permet d'accéder à l'universel, ouvre des voies pour l'épanouissement de soi, la construction et la transformation de l'identité (Breyer, 2002; Lebrun, 2005; Mazauric, 2004; Rouxel, 1996). (p.188)

Finalement, les démarches utilisées ont favorisé un questionnement chez les élèves. Ils ont découvert un autre fictif, se sont mis dans sa peau et ont, majoritairement, modifié leur approche première du personnage féminin étudié. Mathilde n'est pas uniquement responsable de son sort du fait de son caractère ambitieux. Roxane ne se résume pas à une Précieuse soumise au Comte de Guiche. Le dispositif de recherche a donc sensibilisé les élèves quant au sort des femmes dans une société patriarcale.

Ainsi, comme l'écrit à nouveau Mercier (2010) :

La littérature suscite la compassion, la curiosité et la déstabilisation du lecteur. [...] Elle l'initie à l'ouverture, à la tolérance, à l'empathie. Elle ouvre un espace de dialogue avec des vérités qui dérangent (Dufays et al., 1996 ; Jouve, 2004 ; Lebrun, 2005, Rouxel, 1996) Pour Dufays et al. (1996), l'une des finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, sans l'absolutiser, est d'encourager un rapport au texte qui permet d'expérimenter la relation à l'autre et au monde ; cette expérience permettant au lecteur de faire évoluer ses représentations du monde. (p.188)

4.3 La difficile actualisation du texte littéraire : lever l'implicite

Le second dispositif de recherche n'a pas permis d'établir quelle démarche serait la plus efficace pour actualiser les textes littéraires et leurs problématiques. En revanche, il a démontré que les élèves hors du cadre du cours de français n'ont pas mobilisé ces problématiques, portées par les textes étudiés en classe, pour nourrir le débat sur le mariage forcé en France lors de l'heure de vie de classe. Je n'ai donc pas réussi à « installer [les problématiques des textes] dans le présent des lecteurs » (Massol, 2015). Avec le recul, un obstacle majeur semble avoir entravé le bon déroulement du dispositif : le cloisonnement entre le cours de français et l'heure de vie de classe.

D'abord, il aurait fallu effectuer une actualisation plus explicite des textes, menée par les élèves, mais guidée par le professeur, pendant un cours de français. Une solution aurait été peut-être de mener un débat sur le mariage forcé en France l'heure suivant l'étude du lien complexe entre Roxane et De Guiche, et non pas plus d'une semaine plus tard, avec un autre professeur, dans un autre cadre. Le travail avec un collègue reste possible mais il doit impliquer des phases de concertation. Les élèves auraient pu s'interroger sur le choix de ce thème et le professeur accompagner davantage leur réflexion. Le lien entre la problématique de l'époque actuelle : le mariage forcé en France aujourd'hui et la problématique d'une époque antérieure : le mariage forcé au XVII^{ème} siècle aurait été développé de façon explicite. Les élèves auraient convoqué leurs modèles mentaux d'adolescents du XXI^{ème} siècle et les auraient appliqués aux textes de Rostand pour en renouveler l'approche.

Par la suite, la deuxième question du questionnaire mérite d'être repensée. La question était la suivante :

2) Avez-vous abordé ce sujet dans le cadre d'un de vos cours au collège ?

Si oui, expliquez si cela vous a aidé à nourrir votre réflexion pendant cette heure de vie de classe et pourquoi.

Au vu des réponses des élèves, il est nécessaire de repenser l'écriture de cette consigne. Le sujet abordé était bien le mariage forcé, en France, aujourd'hui. Les élèves n'ont pas

étudié ce thème là dans un autre cours. Il aurait été nécessaire de mieux préciser le sujet et peut-être même de préciser quelques disciplines afin de guider les élèves dans leurs réflexions. Cela aurait donné :

Avez-vous abordé la problématique du mariage forcé dans un autre cours au collège ?
En histoire-géographie, en EMC ou en français ?

D'autres éléments peuvent être mentionnés pour tenter d'expliquer les obstacles rencontrés. Tout d'abord, le processus d'actualisation nécessite sans doute plus de temps pour pouvoir faire son chemin dans l'esprit des élèves. Le temps de travail aurait gagné à s'installer davantage dans le temps, avec plus de régularité. De plus, il est possible de questionner l'autonomie des élèves. La passivité peut parfois entraver la mise en lien d'idées. Cette autonomie de pensée est à développer dans le temps pour qu'elle devienne compétence. Enfin, le choix du mariage forcé fait appel à l'intimité de chacun. Ce thème nous renvoie à une problématique de l'intime, qui touche éventuellement leur culture familiale de référence. Cela a peut-être pu bloquer certains adolescents et empêcher la libération de la parole.

Ainsi le cloisonnement du second temps du dispositif a entraîné plusieurs problèmes. La gestion du temps a sans doute nui au bon déroulement du processus d'actualisation. Le passage de relais à un autre enseignant n'a pas permis aux élèves d'être guidés sur le sujet. Cette façon de procéder aurait mérité des temps de concertation entre enseignants. De plus, je n'ai pas été assez explicite dans ma consigne. Donc, les élèves ont évolué dans l'implicite alors qu'une démarche davantage guidée et explicite aurait sans doute favorisé l'actualisation de la problématique. Enfin, le thème choisi mobilisant un rapport à l'intime a peut-être créé un blocage chez certains adolescents à l'heure de leur transformation identitaire.

Conclusion

La problématique de ce mémoire était la suivante : dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du féminin? Ce travail de recherche a permis de mettre en évidence l'efficacité des démarches d'implication et de distanciation dans la construction d'une réflexion sur les représentations des personnages féminins chez des sujets lecteurs de quatrième. Ces outils de la lecture littéraire, utilisés avec un juste équilibre, se révèlent performants pour faire évoluer les représentations des élèves comme l'a montré l'analyse des données recueillies sur Mathilde Loisel. Ils introduisent de la nuance dans l'esprit des élèves. Pour cela, la démarche d'implication invite à l'identification, au partage des affects et cherche à provoquer la sympathie de l'élève pour le personnage. La démarche d'implication suscite alors la posture de lecture suivante : texte – action ou lecture action (Bucheton, 2000) car l'élève se projette alors dans l'action du texte grâce au personnage dont il revêt le manteau. En revanche, en faisant appel à la part rationnelle du sujet lecteur, la distanciation impulse une dynamique de réflexion, liée à une prise de recul sur le personnage compris en tant que construction de l'auteur. Toujours en reprenant la terminologie de Bucheton, la lecture critique qui se fonde sur l'analyse littéraire est ici mobilisée. Ces démarches ont éveillé d'une manière, finalement assez logique, l'effet distancié et l'effet impliqué conscient-affectif chez une majorité d'élèves, qui a bien respecté les différentes consignes.

Avec l'analyse des résultats du second dispositif, j'ai compris la difficile mise en place de l'actualisation du texte littéraire. Il s'agit d'un processus qui requiert de l'élève une autonomie relative, une véritable maturation et une capacité à tisser des liens entre les apprentissages. Cette compétence se doit d'être travaillée avec régularité afin de faciliter l'actualisation du texte littéraire. L'enjeu est ainsi de donner sens et vie aux cours de français grâce à une étude actualisante de textes littéraires. S'installer dans le présent du sujet lecteur en transposant une problématique passée à un questionnement actuel me paraît ainsi essentiel. Je compte persévérer dans la mise en place de ce type de dispositif en collaboration avec d'autres collègues.

La dimension éducative de ce travail s'est révélée essentielle pour moi. Le sens profond de cette recherche se trouvait dans la volonté de participer à la formation personnelle des élèves. J'ai ainsi éclairci mes motivations à devenir, et surtout, à rester professeur de français auprès des adolescents. J'ai découvert à quel point celui-ci contribuait, certes, à transmettre son savoir mais aussi à donner des clefs aux élèves pour mieux vivre dans notre société, à les former en tant que citoyens d'une société républicaine et cela, grâce à la littérature. Comme l'écrit Lebrun, repris par Mercier en 2010 : « Le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissance entre le monde et le lecteur, participerait à la formation du sujet, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même dans l'acte de lire (Lebrun, 2005) » (p.188).

À la suite de ce travail, une perspective de recherche pourrait être une étude sur les représentations du féminin dans les manuels de français destinés au secondaire. Il s'agirait de dresser un état des lieux de ces représentations et d'en étudier l'évolution. De plus, une autre perspective pourrait également cibler les liens entre enseignement du français au secondaire, éducation et valeurs républicaines. Le but serait d'étudier le cours de français comme temps crucial de la formation citoyenne de l'élève. L'enjeu serait de développer le lien entre l'enseignement de la littérature et la transmission des valeurs républicaines portées par notre société telles que l'égalité ou la laïcité, par exemple.

Références

Ouvrages théoriques

COMPAGNON, Antoine. (1998). *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil.

DELPHY, Christine. (2004). « Théorie du patriarcat », in *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF.

ECO, Umberto. (1985). *Lector in fabula, Le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.

JAUSS, Hans Robert. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

JOUVE, Vincent. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : PUF.

MAUPASSANT, Guy. (1993). *Contes normands et parisiens*. Paris : Hachette.

MAUREL, Anne. (1998). *La critique*. Paris : Hachette.

ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

ROSTAND, Edmond. (1983/1990). *Cyrano de Bergerac*. Paris : Librairie Générale Française.

Reuves et articles

DUFAYS, Jean-Louis. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, vol.19, p.5 à 16.

MERCIER, Jean-Pierre. (2010). « La part du lecteur de textes littéraires en classe de français ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, no 2, p. 177 à 196.

ROUXEL, Annie. (2011). *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

Annexes

I- Déroulé de la séquence sur « La Parure »

La nouvelle réaliste : *La Parure*, Maupassant

Mathilde Loisel est-elle victime d'un destin cruel ou responsable de son propre malheur ?

Objectifs :

- Construction du sujet lecteur : réfléchir sur les représentations du personnage féminin
- Étudier la structure de la nouvelle
- Définir le registre réaliste
- Se familiariser avec l'écriture de Maupassant
- Connaître les temps du récit
- Savoir structurer un écrit réflexif pour rendre compte de sa compréhension d'un texte

Compétences :

Pilier 1 :

-Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers.

-Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu.

-Comprendre un énoncé, une consigne.

-Écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée.

-Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers.

-Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

-Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées

P6 : Savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage, participer à un débat argumenté.

P7 : Savoir travailler en équipe.

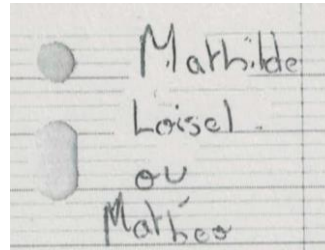
Nom de la séance	Objectifs	Dominante	Supports	Activités
<p>Séance 1</p> <p>Découvrir l'univers de « La Parure »</p> <p>2h</p>	<p>Dégager les représentations initiales des élèves sur le personnage de Mathilde.</p>	<p>Lecture</p> <p>Oral</p>	<p>Texte</p> <p>Situation initiale</p>	<p>Hypothèses de lecture : La parure</p> <p>Lecture du texte par moi</p> <p>Mathilde, responsable de son malheur ou victime du destin ? (représentation initiale) Justifiez vos idées avec des citations du texte.</p> <p>Mutualisation sous la forme d'un débat interprétatif.</p>
<p>Séance 2</p> <p>Imaginez la vie de Mathilde...</p> <p>1h</p>	<p>S'approprier la structure de la nouvelle</p>	<p>Écriture</p>		<p>Imaginez l'élément perturbateur du récit.</p>
<p>Séance 3</p> <p>Imparfait / passé simple : conjugaisons et valeurs</p> <p>2h</p>	<p>Les temps du récit : imparfait / passé simple</p>	<p>Langue : conjugaison</p>	<p>Texte : incipit de « Or, un soir, » à « Qu'as-tu ? »</p>	<p>Observation, manipulation du corpus</p> <p>Réinvestissement</p>
<p>Séance 4</p> <p>Les péripéties : La visite</p>	<p>Comprendre les enjeux posés par la</p>	<p>Lecture</p> <p>Oral</p>	<p>les péripéties</p>	<p>Lecture du texte :</p> <p>Groupe : mise en voix et en espace (1h)</p>

chez Madame Forestier 2h	relation entre Mathilde et Jeanne			Visionnage du film : étude comparée des deux environnements (1h).
Séance 5 1h Dictée préparée	Améliorer son orthographe grâce à la dictée préparée Vérification apprentissage sur les valeurs	Langue : orthographe / conjugaison		Dictée + une question de langue Correction
Séance 6 Intérêt dramatique de la scène du bal 1h	Comprendre le principe de scène et d'ellipse dans le récit pour aborder le rythme de la nouvelle (importance de la scène du bal)	Lecture	Péripétie 1 + le bal	Recherche sur les termes techniques littéraires et réinvestissement dans l'étude du texte. Écrit en « je » : Mathilde fait le bilan de sa soirée.
Séance 7 Cendrillon et Mathilde Loisel : la question de la réécriture 2h	Mettre en lien des textes littéraires pour éclairer le sens d'une réécriture.	Lecture comparative		Mise en parallèle avec la scène du bal Cendrillon. Ressemblances / différences.
Séance 8 Les connecteurs 1h	Repérer et employer les connecteurs temporels, spatiaux et argumentatifs	Langue : grammaire de texte	p.312 et 36	Observation, analyse. Réinvestissement par un travail d'écriture.

<p>Séance 9</p> <p>L'univers réaliste au moment du dénouement</p> <p>1h</p>	<p>Comprendre que le registre réaliste accompagne et accentue l'horreur de la vie de Mathilde.</p>	<p>Lecture</p>	<p>Dénouement</p>	<p>Question :</p> <p>Comment Maupassant révèle-t-il au lecteur la vie horrible de Mathilde ?</p>
<p>Séance 10</p> <p>Le chute dans la nouvelle</p> <p>1h</p>	<p>Comprendre l'intérêt de la chute dans la nouvelle</p>	<p>Oral</p> <p>Lecture</p>	<p>Chute</p>	<p>Mise en voix et en espace de la chute de la nouvelle.</p> <p>Quel est le but de la chute de cette nouvelle ?</p> <p>Réflexion à la maison sur la problématique éclairée par la lecture de la nouvelle dans son intégralité.</p>
<p>Séance 11</p> <p>La nouvelle réaliste, quelles caractéristiques ?</p> <p>1h</p>	<p>Synthétiser leurs connaissances sur le genre de la nouvelle réaliste.</p>	<p>Écriture</p>	<p>La nouvelle</p>	<p>Réflexion par groupes sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la définition de la nouvelle • la structure d'une nouvelle • Le rythme dans la nouvelle • Le registre réaliste dans la nouvelle
<p>Séance 12</p> <p>Évaluation</p> <p>1h</p>	<p>Rendre compte de leurs réflexions sur le personnage de Mathilde.</p>	<p>Évaluation</p>		<p>Mathilde vous semble-t-elle victime d'un destin cruel ou bien victime d'elle-même ?</p> <p>5 idées avec justification.</p>

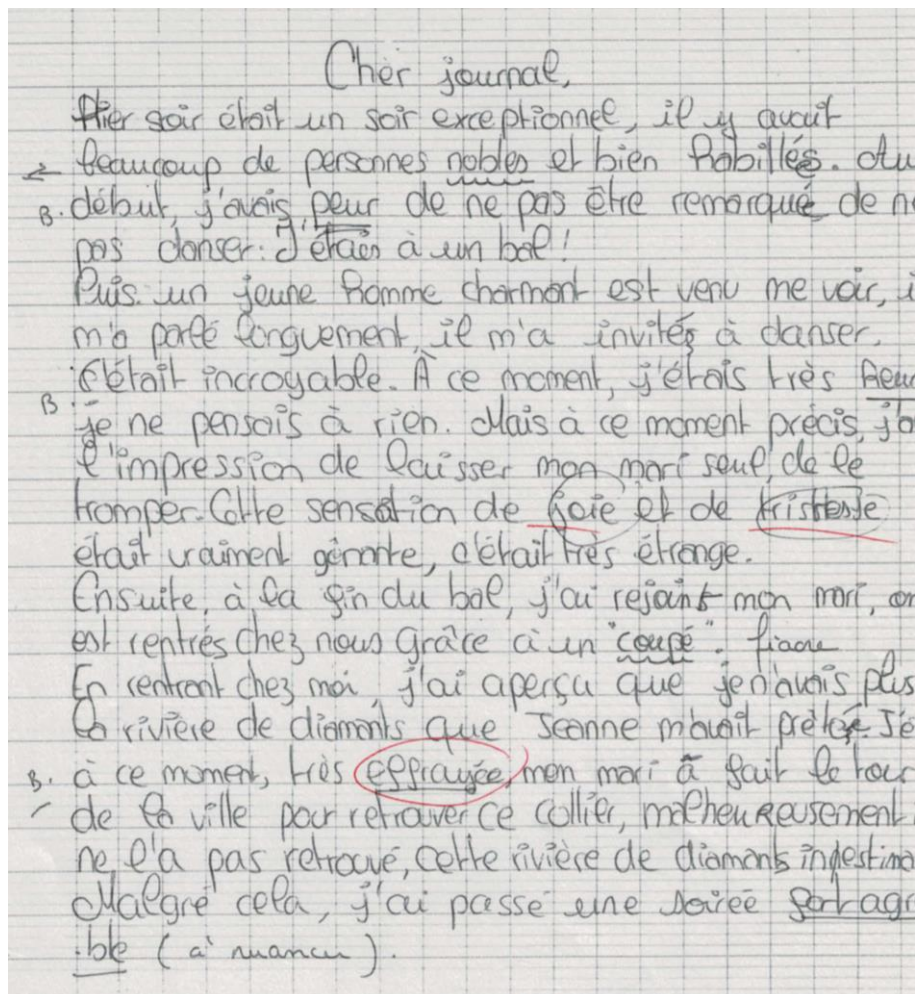
II- Écrits impliqués du premier dispositif (exemples)

- C0



Mathilde
Loisel
ou
Mathéo

- C1



Cher journal,
Cet soir était un soir exceptionnel, il y avait
← beaucoup de personnes nobles et bien habillées. du
B. début, j'avais peur de ne pas être remarquée de ne
pas danser. J'étais à un bal!
Puis un jeune homme charmant est venu me voir, il
m'a parlé longuement, il m'a invité à danser.
B. C'était incroyable. À ce moment, j'étais très fièvre
je ne pensais à rien. Mais à ce moment précis, j'ai
l'impression de laisser mon mari seul, de le
tromper. Cette sensation de fièvre et de tristesse
était vraiment gênante, c'était très étrange.
Ensuite, à la fin du bal, j'ai rejoint mon mari, on
est rentrés chez nous grâce à un "coupé".
En rentrant chez moi, j'ai aperçu que j'en avais plus
la rivière de diamants que Jeanne m'avait prêtée. J'étais
B. à ce moment, très effrayée, mon mari a fait le tour
de la ville pour retrouver ce collier, malheureusement
ne l'a pas retrouvé, cette rivière de diamants inestimable.
Malgré cela, j'ai passé une soirée tragique
ble (à nuancer).

- C2

Écriture ④: 46/40/4

Observation:

Cette soirée, j'ai perdu la rivière de diamants de ^{Madame} Mme Forestier. Je me sens mal de l'avoir perdue, un si beaux bijoux perdus. Comment vais-je faire pour lui dire cela? C'est vrai que je me suis bien amusé à cette soirée. Malgré que j'ai un petit peu bu. Maintenant que je suis à la maison, je me sens pauvre et en plus je n'est plus de bijoux. Je suis mal parce que Mme Forestier ne voudra plus jamais me prêter de bijoux de la vie. C'est à dire plus de fête, plus de bal plus rien juste la pauvreté qui nous mangera.

- consigne. "Je"

Intéressant
mais
tu
t'éloignes
du sujet

Son mari lui répond qu'il faut qu'elle se mette à travailler un petit peu pour être plus riche. Si tu veux avoir des bijoux il faut que tu travailles ^{peux} et que tu gagnes de l'argent. Le lendemain, je vais chercher du travail. J'en ai trouvé et il paye bien.

III- Écrits distanciés du premier dispositif (exemples)

- C3

on

Selon-moi, Madame Loisel est à la fois victime et responsable de son destin.

(En effet) Si Mathilde ^{avait} fait beaucoup plus attention au collier de Jeanne, elle ne l'aurait pas perdu. Mais, malgré tout, elle n'a pas choisi de perdre la rivière de diamants de son amie. C'est à dire qu'elle n'a pas fait exprès de le perdre. Voilà quand elle l'a perdu, elle était effrayée :

« Mais soudain elle poussa un cri. Elle n'avait plus la rivière autour du cou! » (l. 67 à 68, page 220 manuscrite).

Elle est également responsable car elle avait ~~deviné~~ plus tôt qu'elle avait perdu cette rivière. et Jeanne aurait pu l'aider. « Oh! ma pauvre Mathilde! Mais la mienne était fautive. Elle valait au plus cinq cents francs! (l. 31-32, de la séance 15). De même elle aurait dû se renseigner sur la valeur du collier. La ah bon? »

Mathilde est responsable de la perte du collier, en effet, à la sortie du bal, elle s'est précipitée vers une voiture, alors que son mari lui avait conseillé de l'attendre et de prendre son temps : lignes 56 à 57 p. 22 du manuel.

T.B (Je trouve que Mathilde est responsable de son ~~sa~~ mais aussi victime.

oui Mathilde est responsable car elle aurait du mieux faire attention et moins se dépêcher :
(séance 5 l 26) "Attends donc, Mais elle ne l'écoutait point et descendant rapidement l'escalier"
Pendant on peut l'excuser d'avoir fait moins attention à cause de l'excitation ~~et de la~~ joie ^{en plus de ça} et ~~de la~~ joie ^{en plus de ça} ~~de la~~ joie ^{en plus de ça} ~~de la~~ joie ^{en plus de ça}

T.B l'al qui elle avait tant attendu.
séance 5 l 4 et 5 " Elle était plus jolie que toutes élégante gracieuse, souriante et folle de joie"
de son côté ^{car quand elle a acheté le collier} ^{propos de}

oui Elle est responsable parce qu'elle aurait dû mieux se renseigner au près de ^{Mme de Forestier,} mais ^{en plus du} ~~stress~~ ^{stress} qu'elle ~~avait~~ ^{avait} perdu la ~~route~~ ^{route} de diamant l'excuse encore.
séance 5 l 46 " Elle se tourna vers lui affolée."

oui Elle est victime parce qu'elle est née pauvre et qu'elle n'a pas ^{choisi} sa famille. Elle est trop pauvre pour s'acheter ses propres bijoux

et trop pauvre pour rembourser directement
le bijoux de Mme de Forestier, en revanche, elle fait rien
pour être riche. Séance 1 "l'1 mées comme par erreur du destin, et
une famille d'employés".

T.B (En fin de compte, Mathilde est autant responsable que
victime de son sort.

- C5

Je pense que Mathilde est victime du
destin, car elle est pauvre, malgré tout, et
arrive à survivre. Elle n'a pas choisit
^{pas un argument}
~~oui~~ son mari, elle s'est mariée avec celui
ci pour ne pas décevoir ses parents. car
elle souffre mais son mari ne veut pas
ou ne peut payer pas de robe, ou de
bijoux. Elle ne choisit ^{ah bon ?} ni son mari, ni
ses beaux parents. Elle est pauvre car
~~oui~~ ses parents sont des employés et elle
dit que les employés ne sont pas payés
oui ?

IV- Écrits distanciés du second dispositif (exemples)

- C6

	<p>Question :</p> <p>Roxane vous semble -t-elle victime des agissements du Comte de Guiche ?</p>
<p>oui</p>	<p>Personnellement, je pense qu'elle est victime car il veut faire épouser Roxane à Monsieur de Valvert alors qu'elle ne l'aime pas.</p> <p>Ex: "[...] faire épouser Roxane à certain triste sire [...]"</p>
<p>oui</p>	<p>Après que Roxane et Christian se sont mariés, De Guiche veut envoyer Christian à la guerre au bon nuit de noces. De Guiche veut les séparer.</p>
<p>vraiment ?</p>	<p>Aussi je pense qu'elle n'est pas victime car dans l'acte III, scène II elle détourne la lettre non mais elle doit épouser De Guiche mais elle dit qu'elle doit épouser Christian.</p> <p>Donc elle est victime à des moments.</p>

Roxane et De Guiche, un lien conflictuel

oui Je pense que Roxane est victime des agissements de Comte de Guiche car le comte puissant et il peut donner des ordres et faire ce qu'il veut (si des bourgeois) "Jus de Guich est puissant il peut persécuter une simple bourgeois" (act 1, extrait scène 2).

a quel moment ? oui Roxane est une fois de plus victime car elle ne peut rien faire face à De Guiche qui man la lettre sur laquelle est marquée que Christian doit aller à la guerre. Elle est impuissante face à cette lettre situation. "De Guiche : le régiment déjà se met en route, signez-le !"

Hasard Roxane : Puis aller à la guerre ? De Guiche : sans doute !" (act. 3, scène 14 extrait).

oui Je pense aussi que Roxane n'est pas victime de De Guiche car elle détourne la lettre au nom de Christian au lieu de dire que M^r c'est de Guiche qui écrit cette lettre.

→ exemple

V- Écrit impliqué du second dispositif (exemple)

- C8

Chère amie,

J'ai rencontré un homme charmant dans ma vie. Ce jeune ^{homme} est un cadet il s'appelle Christian de Neuvillette.. On se fréquente juste. Ah si ce jour là je n'aurais jamais.

Cependant mon epax devrait immédiatement me ~~se~~ quitter et aller à la guerre.

Je suis tellement malleuruse, qu'il soit parti, si tu s'aurais, hum, il est parti quelques jours avant le jour de la nuit de Noël.

Pauvre de moi, j'aimerais tellement l'avoir auprès de moi.

Au je t'ai pas raconté une chose, mon amie. Je suis victime et persecutée par les messages de M^e le Comte de Guiche. Il veut

cohérence

faire le lien entre deux

que je quitte Christian et que je sois
avec lui. Tandis qu'il ose pas
venir me le dire, mais il a écrit une
lettre, puis a donné au Capucin.

Quand je ~~les~~ reçus la lettre,
Christian ~~était~~ ^{est} au près de moi.

Je ~~les~~ ^{les} ~~luis~~ ^{luis} tous doucement pour pas
qu'il entende... ^{Pourquoi?}

En plus de ça M^r De Guiche a écrit
sur cette lettre, qu'il m'attend au
cavant.

^{oui} Te y crois ça? Il veut me marier
de force.

Ma chère Grémione, je voudrais quitter
cette ville, jusqu'à ce que mon époux
Christian revienne de la Oyerre.

^{T.B} Accepterais-tu que je vienne te
tenir compagnie?

Réponds-moi vite.

Christian est parti à
cause de De Guiche à

Proxane

VI- Questionnaires (exemples)

- C9

Heure de vie de classe (21/03) : Réflexion sur le mariage forcé en France

1) En quelques lignes, expliquez ce que vous retenir de cette heure de vie de classe.

J'ai retenu que le mariage forcé c'est illégale et que ça peut gâcher la vie à une personne. Dans certains pays le mariage forcé peut avoir lieu très tôt. Nous avons vu le témoignage d'une fille de 11 ans qui a voulu être mariée de force mais elle a fui et tout son pays était contre elle car ça faisait parler le pays en mal. Tout les pays des alentours ^{alentour} l'ont pris en charge. Elle sont marié souvent pour l'argent.

NOM prénom :

2) Avez-vous abordé ce sujet dans le cadre d'un de vos cours au collège ?

Si oui, expliquez si cela vous a aidé à nourrir votre réflexion pendant cette heure de vie de classe et pourquoi.

Oui car je ne savais pas que ça se faisait ~~pas~~ encore en France, et que ça se faisait si jeune.

- C10

Heure de vie de classe (21/03) : Réflexion sur le mariage forcé en France

1) En quelques lignes, expliquez ce que vous retenir de cette heure de vie de classe.

J'ai retenu de cette heure de vie de classe, c'est que le mariage forcé est un mariage imposé plus particulièrement aux jeunes filles et aux femmes.

~~Ce n'est pas la famille~~
Le plus souvent, c'est la famille qui l'impose pour de l'argent ou tout simplement, par volonté.

- C11

Heure de vie de classe (21/03) : Réflexion sur le mariage forcé en France

1) En quelques lignes, expliquez ce que vous retenir de cette heure de vie de classe.

Je retient que certaine personne prennent des décisions à la place des autres et qu'il font des choses injuste. Je trouve la honteux qu'il les maris de force et parfois si jeune et qu'en plus certaines de ses personne se font violer. Et la petite fille qui a fugues a fait preuve de beaucoup de courage même si maintenant elle est rejeté par sa famille et son pays. Si ceci m'arrive ou arrive à une de mes amis je sais maintenant se qu'il faut faire.

Les enjeux de ce travail peuvent alors être formulés ainsi : dans quelle mesure les démarches d'implication et de distanciation, essentielles à la lecture littéraire, permettent-elles aux sujets lecteurs, en classe de quatrième, de questionner leurs représentations du féminin? Cette recherche a donc pour but de trouver des solutions pour réussir à ce que les élèves remettent en question ces représentations. Il s'agit de faire appel à toutes les parts du lecteur pour construire un questionnement, une réflexion sur les représentations liées au personnage féminin. La démarche d'implication mobilise les affects et provoque l'identification au personnage tandis que la démarche de distanciation éveille la part rationnelle du lecteur afin d'évacuer toute subjectivité. L'hypothèse fondatrice de ce travail est que la fusion des démarches d'implication et de distanciation va permettre aux élèves de déconstruire les représentations stéréotypées ciblant le personnage féminin. Pour mener à bien cette recherche, deux personnages féminins ont été sélectionnés : Mathilde Loisel dans « La Parure » de Maupassant (*Contes normands et parisiens*) et Roxane dans *Cyrano de Bergerac* écrit par Edmond Rostand. Cette recherche interroge également la possible actualisation de la pensée des élèves. Ainsi il s'agit, pour les élèves, de réussir à questionner l'actualité d'un texte en faisant le lien entre son époque et leur présent, entre sa problématique et la question nouvelle, à faire émerger, qui fait écho à notre propre société. Ce travail de recherche les poussera à se questionner sur le mariage forcé au XVIIème siècle et aujourd'hui, en France.

What is at stake with this work could be stated as follow: in which way the approaches of involvement and detachment that are essential to the literary reading enable the 8th grade readers to question their representations of women. Thus, this research aims at finding solutions to get pupils to reconsider these representations. It is about calling on every part of the reader to build a questioning and a reflection about representations linked to the feminine character. The approach of involvement calls up the emotions and leads to identify to the character while the approach of detachment awakens the rational part of the reader, so as to get rid of all subjectivity. The founding theory of this work is that the merge of the two approaches will help the students to

rethink the stereotyped representations of the feminine character. Two women characters have been selected to achieve this research: Mathilde Loisel from Maupassant's "La Parure" (*Contes normands et parisiens*) and Roxane from Edmond Rostand's *Cyrano de Bergerac*. This research also tends to ask about the potential updating of the pupils' thought. For the students, it is about questioning its topicality by linking the time a text was written in and the present time, its issue and the new question to be raised in order to echo our own society. This research will then get them to think about forced marriage during the 17th Century and the present days in France.

Mots-clefs

lecture littéraire – sujet lecteur – démarche d'implication – démarche de distanciation –
actualisation – personnage féminin – représentations – collège – français