



HAL
open science

Motiver les lectures d'œuvres complètes en classe de cinquième REP par la variation des supports médiateurs

Élisabeth Bocquet

► To cite this version:

Élisabeth Bocquet. Motiver les lectures d'œuvres complètes en classe de cinquième REP par la variation des supports médiateurs . Education. 2017. dumas-01779281

HAL Id: dumas-01779281

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01779281>

Submitted on 26 Apr 2018

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

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

MASTER « METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE
L'EDUCATION ET DE LA FORMATION »

SPECIALITE : LETTRES MODERNES

MOTIVER LES LECTURES
D'ŒUVRES COMPLETES EN
CLASSE DE CINQUIEME R.E.P. PAR
LA VARIATION DES SUPPORTS
MEDIATEURS

Soutenu par
Elisabeth BOCQUET
Le 17 mai 2017

En présence d'un jury composé de :
Madame DAVIN
Madame GONTERO

TABLE DES MATIERES

Résumé	1
Summary	2
Remerciements	3
Introduction.....	4
I. Le cadre d'étude institutionnel.....	7
I.1 Le parcours de lecture adapté.....	7
I.2 L'étude conjointe de l'adaptation en bande dessinée.....	8
I.3 L'étude conjointe d'une adaptation cinématographique.....	8
II. Le cadre théorique de l'étude	11
II.1 Le rapport des adolescents à la lecture.....	11
II.2 Varier les supports médiateurs pour toucher les élèves	12
III. L'environnement	16
III.1 L'établissement.....	16
III.2 Les classes.....	17
IV. Méthodologie	18
IV.1 Le dispositif	18
IV.2 Le mode de recueil de données	20
IV.2.1 L'Absence de support.....	21
IV.2.2 Le parcours de lecture	21
IV.2.3 L'étude conjointe des adaptations	23
IV.3 L'analyse des données.....	25
IV.3.1 L'absence de support.....	25
IV.3.2 Le parcours de lecture	26
IV.3.3 L'étude conjointe d'extraits de bande dessinée.....	31
IV.3.4 L'étude conjointe d'adaptations cinématographiques	34

IV.4	La justification des choix méthodologiques	39
IV.4.1	Le parcours de lecture	39
IV.4.2	L'étude d'une adaptation en bande dessinée	40
IV.4.3	L'étude de <i>L'Avare</i>	41
	Conclusion.....	42
	Bibliographie.....	44
	Sitographie	44
	Table des annexes	45

RESUME

De nos jours, la lecture au collège est une activité rebutée par la plupart des élèves. Pourtant, l'Education Nationale la considère comme essentielle, d'où sa place prédominante dans les programmes actuels.

L'objectif de cette étude est d'améliorer le goût de lire des élèves, en classe de cinquième REP, en variant les supports médiateurs des œuvres intégrales étudiées. Trois supports ont été mis en place : deux parcours de lecture, une adaptation en bande dessinée et une adaptation cinématographique. La problématique est par conséquent la suivante : dans quelles mesures la variation des supports médiateurs peut-elle motiver la lecture des œuvres intégrales en classe de cinquième REP ?

Pour répondre à la problématique, une expérience incluant l'étude de trois supports médiateurs a été conduite et répartie sur l'étude de deux œuvres intégrales. Lors de chacune des études, la lecture et la compréhension des élèves ont été évaluées. Les résultats montrent que peu d'entre eux ont lu les parties demandées ou les ont suffisamment comprises pour obtenir la moyenne. A l'issue de chacune des lectures d'œuvres, un questionnaire a été distribué aux élèves. Les réponses récoltées montrent qu'ils ont apprécié les supports proposés et que ces derniers favorisent une envie de lire. Il est cependant important de garder en vue que les résultats obtenus sont loin des objectifs fixés par les programmes.

A partir de ces conclusions, mon enseignement s'est enrichi par la certitude de l'utilité, même mineure, d'un tel dispositif. Des recherches ultérieures devraient permettre d'optimiser le dispositif mis en place et d'identifier d'autres supports utiles aux élèves en difficulté ou désintéressés par la lecture.

SUMMARY

Nowadays, the reading in middle school is an activity put off by most of the pupils. Nevertheless, the Department of Education considers it as essential, where from its dominant place in the current programs.

The objective of this study is to improve the love of reading of the pupils, in second year of high school, by varying the mediating supports of the studied complete books. Three supports were set up: two of reading, an adaptation in comic strip and a film adaptation. The problem is consequently the following one: in what measures can the variation of the mediating supports motivate the reading of complete books in second year of high school ?

To answer the question, an experiment including the study of three mediating supports was led and distributed on the study of two complete books. During each of the studies, the reading and the understanding of the pupils were estimated. The results show that few of them read the wanted parts or enough understood them to obtain the average. At the end of each book, a questionnaire was distributed to the pupils. The collected answers show that they appreciated the proposed supports and that the latter favor a love of reading. It is however important to remember that the obtained results are far from the objectives fixed by the programs.

From these conclusions, my practice grew rich by using these usefull supports. Later researches should optimize the set up device and identify other supports useful for the struggling students or those who have no interest by the reading.

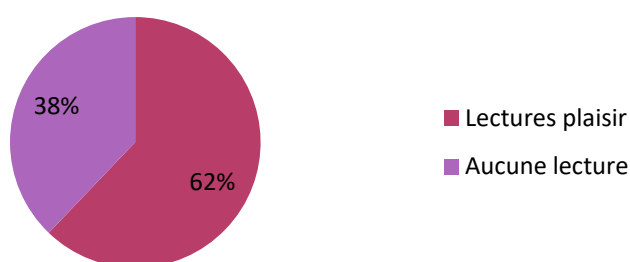
REMERCIEMENTS

Je souhaiterais remercier Mme Fatima DAVIN pour son suivi attentif et ses conseils avisés tout au long de l'élaboration de ce mémoire. J'aimerais également remercier ma tutrice Mme Anne-Claire GILLES de m'avoir accompagnée dans cette année de stage ; son écoute précieuse et sa bienveillance sans faille m'ont permis de m'améliorer chaque jour et de prendre confiance en moi. Et j'aimerais enfin remercier tous les élèves des 5°2 et 5°4 du collège Gabriel Péri, ainsi que l'ensemble de l'équipe éducative, qui ont fait de ma première année d'enseignement une si riche expérience.

INTRODUCTION

Le questionnement à l'origine de ce travail de recherche a émergé dès les premières semaines de cette année de stage, voire même les premiers jours. En effet, « l'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français. Elle suppose que les élèves prennent goût à la lecture et puissent s'y engager personnellement »¹. J'avais donc décidé, le jour de la rentrée scolaire, de découvrir le rapport qu'entretenaient mes élèves de cinquième avec elle ; et leur avais soumis la question suivante : « Quelles sont vos lectures en dehors des devoirs scolaires ? ». Les élèves étaient libres de donner plusieurs catégories de lectures, en spécifiant ou non ces dernières. Les résultats de cette enquête sont présentés ci-dessous.

Proportion de lectures personnelles



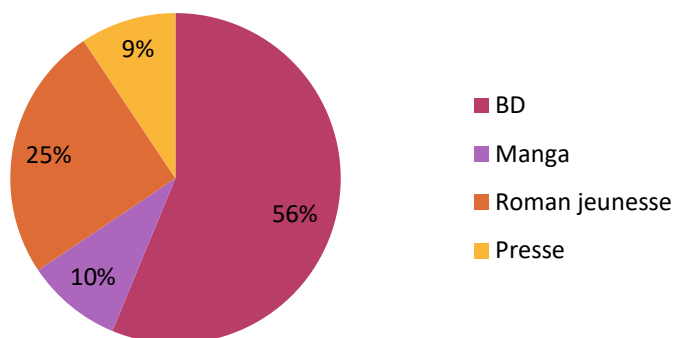
GRAPHIQUE 1: EXISTENCE D'UNE LECTURE PLAISIR EN DEHORS DES DEVOIRS SCOLAIRES

De cette enquête exploratoire, deux constats ont pu être établis : 1- Plus d'un tiers des élèves ne pratiquent aucune lecture plaisir; contre deux tiers qui prétendent lire chez eux (Voir graphique 1, ci-dessus) ; 2-Trois quart des dits lecteurs lisent des bandes dessinées, des mangas ou des presses diverses contre un quart pour les

¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 ; consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

romans de littérature jeunesse, catégorie se rapprochant le plus des œuvres étudiées en classe (Voir graphique 2, page suivante).

Typologie des lectures



GRAPHIQUE 2 : TYPOLOGIES DES LECTURES

Je me suis donc interrogée sur les raisons à l'origine de tels constats à savoir :

- Les élèves qui ne pratiquent aucune lecture personnelle présentent-ils des difficultés particulières qui freineraient un élan primitif ? Ou sont-ils uniquement désintéressés ?
- Les élèves dont la lecture reste focalisée sur des bandes dessinées ou des mangas seront-ils des lecteurs aguerris pour les œuvres intégrales proposées en classe ?

D'après ces questions de recherche, deux hypothèses ont émané. La première étant que si des élèves voient leur motivation freinée, par leurs problèmes de compréhension des textes, alors une aide à la lecture ou la lecture d'images parviendra à lever le frein existant et permettra leur intégration dans les études d'œuvres en classe. Secondement, si certains d'entre eux font preuve d'un désintérêt pour l'acte de lire, opter pour un abord varié, ressenti comme plus ludique, permettra de les faire entrer dans les œuvres. Enfin, les élèves intégrant les deux groupes auront l'occasion de profiter de l'ensemble du protocole mis en place et de l'éventuelle synergie qui peut émaner des diverses activités.

Ainsi, afin d'amener tous mes élèves à lire les œuvres étudiées en classe, j'ai donc tenté de motiver et d'accompagner les lectures d'œuvres complètes par la

variation des supports médiateurs utilisés en classe. Ces supports seraient d'une part, pour les élèves en difficulté, des aides de compréhension qui les mèneraient à la lecture, et d'autre part, pour les élèves désintéressés, un moyen ludique qui les amènerait à lire.

* * *

J'exposerai d'abord le cadre d'étude institutionnel, et la place faite à la lecture plus particulièrement. Dans un deuxième temps, j'aborderai, au travers d'un cadre théorique, l'état actuel de la recherche en matière de motivation et d'aide à la compréhension des jeunes lecteurs, à travers la mise en place de trois supports médiateurs à l'acte de lire : 1- le parcours de lecture ; 2- l'étude conjointe à l'œuvre de son adaptation en bande-dessinée ; 3- la visualisation, en parallèle à l'étude de l'œuvre, de sa représentation cinématographique. Enfin, je présenterai brièvement le déroulement de chacune des études réalisées ainsi que l'analyse qualitative des données collectées dans mes deux classes. Cette analyse donnera lieu à l'interprétation des résultats les plus saillants de la recherche et la validation des hypothèses. Enfin, je terminerai par la justification des choix méthodologiques qui ont été pris.

I. LE CADRE D'ETUDE INSTITUTIONNEL

Le cycle 4 possède deux objectifs principaux : le premier étant « le perfectionnement des compétences de lectures »² -notamment- et le second, « l'acquisition d'une culture littéraire et artistique ». Ainsi citée dès les premières lignes du troisième volet du programme du cycle 4, la lecture annonce d'ores et déjà sa place maîtresse dans les enseignements et notamment celui du français.

L'enseignement du cycle 4 s'organise autour de trois grandes entrées dont deux d'entre elles font intervenir la lecture des œuvres : 1°- le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production ; 2°- la constitution d'une culture littéraire et artistique commune.

A travers l'étude d'au moins six œuvres complètes –trois œuvres en lecture intégrale ainsi que trois œuvres en lecture cursive- les élèves travaillent deux familles de compétences présentes dans les programmes, qui sont : LIRE et ACQUERIR DES ELEMENTS DE CULTURE LITTERAIRE ET ARTISTIQUE.

Nous allons préciser par la suite comment les supports médiateurs proposés aux élèves s'inscrivent précisément dans ces directives nationales.

I.1 LE PARCOURS DE LECTURE ADAPTE

Bien qu'il ne soit pas explicité spécifiquement dans les programmes nationaux, proposer un parcours de lecture adapté offre, aux élèves en difficulté, un moyen d'accès à la compréhension générale des textes : certaines définitions de mots sont fournies en bas de page et une reformulation de chaque chapitre est proposée, en quelques lignes. Ainsi la barrière de l'incompréhension levée, l'élève est capable de « s'approprier les textes », puis, en suivant les séances d'étude en classe, de « les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion ».

² Bulletin officiel (B.O.) spécial n°11 du 26 novembre 2015

I.2 L'ETUDE CONJOINTE DE L'ADAPTATION EN BANDE DESSINEE

L'histoire des liens entre bande dessinée et éducation est complexe. De ce fait, il me semble important de la rappeler en quelques lignes, de manière chronologique. Selon Rouvière (2013), la bande dessinée a été exclue du cadre scolaire jusque dans les années 1960 pour la pauvreté du texte, pour la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, et même l'inintelligibilité même de la narration verbo-icnique. C'est l'arrivée de la télévision dans les années 1970 qui permettra une première révolution culturelle : la bande dessinée apparaît désormais comme un moindre mal face à un péril jugé plus dangereux encore par les enseignants conservateurs.

Jusqu'à la fin des années 1990, son intégration gagne les manuels tout en restant minime : la bande dessinée appartenant au plan conceptuel qui était celui des paralittératures (id.)

Selon Batens (2009), bien que la place de la bande dessinée au sein de la littérature soit toujours sujette à polémiques de nos jours, les programmes officiels préconisent d'« exploiter des extraits de bandes dessinées [...] mettant en scène des figures de héros ». Par extension, nous pouvons relier cet exemple à l'un des objectifs du B.O. : « lire et comprendre en autonomie des textes variés, des images », voire même l'étude de « textes non littéraires ». Ainsi l'étude conjointe d'extraits de bande-dessinée et d'une œuvre complète me semble en adéquation totale avec les programmes.

I.3 L'ETUDE CONJOINTE D'UNE ADAPTATION CINEMATOGRAPHIQUE

Les images mobiles constituent une « ressource précieuse au cycle 4 »³, perçue notamment comme une aide aux élèves dans leur perception des textes littéraires. C'est justement dans cette intention d'établir une relation avec les textes

³ B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

littéraires, que j'ai proposé à mes élèves d'étudier, conjointement à l'œuvre théâtrale étudiée en classe, deux de ses adaptations cinématographiques.

A travers cette étude conjointe, j'ai poursuivi, en premier lieu, l'objectif de faciliter la compréhension générale d'un texte classique du XVII^{ème} siècle à des adolescents d'aujourd'hui, favorisant ainsi l'intégration et la participation des élèves aux séances proposées. En second lieu, la compréhension de l'œuvre générale acquise, l'étude de l'image mobile engendrait selon moi deux effets recherchés par tout professeur : lever le blocage de la lecture des élèves dont le rejet prenait racine sur une terre d'incompréhension des œuvres étudiées ; et briser l'image poussiéreuse et désuète que beaucoup d'adolescents portent aujourd'hui aux œuvres classiques, expliquant ainsi, la « guerre froide » qui s'est installée entre eux et la lecture.

* * *

Enfin, bien que les élèves aient été encouragés à choisir seuls leurs lectures cursives, les questionnements et les œuvres complètes imposées s'inscrivent bien évidemment dans les différents objets d'étude au programme de la classe de cinquième :

- La première œuvre intégrale était les contes des *Mille et une nuits* d'Antoine Galland. Ce recueil de contes s'intègre dans le B.O. par une double entrée: « Regarder des mondes, inventer des mondes » et plus précisément celle d'« Imaginer des univers nouveaux » ; ainsi que « Agir sur le monde » à travers l'étude des figures héroïques qui les constituent.
- Le premier parcours de lecture a été consacré à notre deuxième œuvre intégrale, *L'île au trésor* de Stevenson⁴. Son étude s'est nourrie du questionnement « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » correspondant à l'entrée « Se chercher, se construire ».

⁴ Texte intégral. Collection Mes classiques de poche.

- En troisième œuvre intégrale, nous avons étudié *L'Avare* de Molière, intégrant l'entrée « Vivre en société, participer à la société » à travers l'abord plus spécifique des rapports « Avec autrui : familles, amis, réseaux ». J'ai donc choisi d'exploiter parallèlement au parcours de lecture adapté, deux supports audiovisuels d'adaptations cinématographiques de la pièce, révélant deux partis pris diamétralement opposés d'une même pièce, et permettant par la même occasion, d'enrôler selon leurs préférences, un maximum d'élèves dans l'étude de l'œuvre.

II. LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Bien que de tels dispositifs n'apparaissent parfois qu'en filigrane dans les programmes officiels, les difficultés croissantes auxquelles font face de nombreux professeurs de français ainsi que des professeurs des écoles ont amené de nombreux chercheurs et personnels de l'Education Nationale à se pencher sur les rapports qu'entretiennent les adolescents avec la lecture, et par là même, à élaborer des pistes concrètes pour motiver la lecture chez les jeunes.

II.1 LE RAPPORT DES ADOLESCENTS A LA LECTURE

A l'origine de ces recherches, un premier constat, relevé en 1995 par S. Goffard et A. Lorant-Jouly : les « forts lecteurs » seraient en net recul selon une enquête comparative, menée successivement en 1974, 1982 et 1990, sur les pratiques culturelles des jeunes âgés de 15 à 25 ans. A cela vient s'ajouter un deuxième constat : ce sont les jeunes âgés de 15 à 19 ans qui enregistrent la plus sévère régression.

Face à ce double constat inquiétant, diverses hypothèses ont été émises par ces chercheurs « dont l'une remet en question la pratique scolaire de la lecture d'œuvres intégrales en classe, méthode pédagogique méritoire, mais qui aurait des effets pervers sur la lecture des livres en rendant « obligatoire » ce qui relèverait d'abord de la découverte personnelle. »

A cette première hypothèse fait écho le point de vue plus généraliste de Patrick Joole (2006) qui distingue, au-delà de la pratique scolaire proprement dite, un fait sociétal qui se compose de trois éléments principaux :

- Tout d'abord, « face à de jeunes consommateurs ayant la possibilité de « zapper » », les adolescents d'aujourd'hui font face à des difficultés d'apprentissage de la durée, de la lenteur et de la concentration ;
- Puis, il existe également le problème du temps consacré à la lecture, perçu par nombre de jeunes comme une perte de temps ;
- Enfin, un problème de perception de l'œuvre complète, qui effraie les « petits lecteurs » du fait du nombre de pages à lire ;

Face à ces constats, nous sommes donc en mesure de nous demander : *Comment renouveler son approche de la lecture au collège ?*

Pour Patrick Joole, le changement est nécessaire compte tenu de l'impact et du rôle joué par la lecture sur la formation des êtres et leur compréhension du monde qui les entoure. Il explique cela par l'expression : « lire pour être hors de soi ». C'est-à-dire qu'en plongeant dans ces univers imaginaires tellement crédibles, le jeune lecteur peut voir d'autres visages que le sien, la conception de sa personnalité peut être favorisée par cette confrontation avec des êtres et des lieux de papier : la littérature est un réservoir de situations et d'expériences dans lequel l'enfant peut puiser ce dont il a besoin. En explorant d'autres univers, il peut faire en pensée ce qu'il ne pourra peut être jamais faire et multiplier des expériences qui l'aideront à mieux comprendre le monde dans lequel il vit.

Ainsi, étant plus que convaincue de l'importance de la littérature, de part notamment le choix de ma reconversion professionnelle, j'ai décidé de remédier aux ressentis négatifs énoncés précédemment en proposant de varier les supports médiateurs.

II.2 VARIER LES SUPPORTS MEDIEATEURS POUR TOUCHER LES ELEVES

La première nécessité, pour donner le goût de lire aux enfants, est de faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire, que cela soit conscient ou reste largement inconscient. (Poslaniec, 1990).

Ainsi, varier les supports médiateurs peut être un moyen d'étendre le champ de captation de la lecture et de toucher « le cœur » ou plus précisément l'inconscient des élèves « fâchés » d'un premier abord avec la lecture. Le but étant qu'ils fassent « une rencontre cruciale avec un livre », un genre, un thème, un personnage, un style au point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter ; de s'appropriier le texte de telle sorte qu'ils aient l'impression de l'avoir écrit (id.).

Pour favoriser cette « rencontre cruciale », j'ai proposé trois chemins médiateurs : un parcours de lecture complété pour *L'île au trésor*, par une étude de

son adaptation en bande dessinée, et pour *L'Avare*, de deux de ses adaptations cinématographiques.

II.2.1.1 LE PARCOURS DE LECTURE ADAPTE

Proposer un parcours adapté à des élèves, contenant notamment des résumés des chapitres de l'œuvre étudiée poursuit un double objectif :

- Le premier étant de favoriser l'adhésion des élèves présentant des difficultés notoires à la lecture, de quelques natures qu'elles soient -dyslexie ou difficultés de compréhension des textes- et qui, devant un ouvrage de quelques centaines de pages, se sentent dépassés par l'objectif qui leur est fixé et qu'ils jugent « impossible ». Patrick Joole emploie même le terme de « peur » devant le nombre de pages qui multiplie les difficultés de l'élève.
- Le second objectif est orienté vers les élèves possédant un bon niveau de lecture mais pour qui cette dernière relève davantage de l'obligation que de l'évasion. Dans le public que je côtoie, cette obligation est rejetée par ceux qui se refusent à la lecture de récits longs, l'associant à une perte de temps ou à d'autres critères relevés précédemment. Selon moi, ces parcours de lecture « allégés » peuvent représenter un tremplin les incitant à suivre l'œuvre et l'histoire qu'elle raconte, et donc participer au cours, même si, nous en sommes conscients, l'élève concerné ne lira pas la totalité de l'œuvre. De ce fait, malgré ma frustration de jeune professeur, je garde à l'esprit que le peu est préférable au rien ; et qu'un jour, ce « peu » permettra peut être la « rencontre cruciale avec un livre », louée par Poslaniec.

II.2.1.2 L'ETUDE CONJOINTE D'UNE ADAPTATION EN BANDE DESSINEE

A l'heure du multimédia et des nouvelles technologies, la bande dessinée s'affirme dans son rôle de plaque tournante entre le roman, le cinéma, l'art contemporain, Internet et les jeux vidéos. Cependant, malgré ce positionnement avantageux, je tenais à m'assurer des bien-fondés didactiques d'un tel support.

Ainsi, selon Nicolas Rouvière (2013), elle occupe, une place stratégique évidente pour établir des liens entre la littérature traditionnelle et les nouvelles formes de la culture médiatique. De plus, l'analyse de son langage facilite le passage vers

une lecture distanciée, sensible aux stratégies narratives. Enfin, cet universitaire et critique de bande dessinée français casse les préjugés d'une lecture supposée trop « facile » en la définissant comme « une forme de lecture « résistante », par son apparence multimodale » mais également à travers l'imagerie collective, les anachronismes, les références intertextuelles et inter-iconique qu'elle propose et qui favorisent une « posture active » du lecteur.

Ainsi doublé d'un intérêt didactique certain, le support favori de mes élèves qu'est la bande dessinée -d'après mon enquête exploratoire- m'est apparu comme un support clé, un pont idéal pour emmener de jeunes lecteurs vers une lecture autonome.

II.2.1.3 L'ETUDE CONJOINTE D'UNE ADAPTATION CINEMATOGRAPHIQUE

L'étude conjointe d'une représentation théâtrale est prévue dans la salle de projection du collège, en parallèle de l'étude de la comédie du XVII^{ème} au programme de cinquième.

L'intérêt de cette étude est double : d'une part, motiver la lecture du texte théâtral grâce au visionnage de sa finalité propre, de son aboutissement qu'est la représentation en elle-même ; sans omettre une part plus universelle détenue par l'art cinématographique en général.

En effet, les films répondent à des intelligences et à des styles d'apprentissage parfois mis de côté (Collectif, 2008). Par exemple, ils permettent de motiver tous les élèves visuels et d'encourager les non-visuels à développer ce style d'apprentissage.

Contexte familier pour l'ensemble de la population française, la ressource filmique jouit d'un abord rassurant pour les élèves en difficulté scolaire et apprécié par les adolescents en général (Goffard, S. et. Lorant-Jouly, A, 1995). A cela, les auteurs ajoutent que le film se distingue positivement en incarnant une nouvelle façon « de présenter de l'information, d'enrichir le vocabulaire et de renforcer l'acquisition de concepts grammaticaux en sortant l'élève du contexte pédagogique traditionnel » qui peut parfois être jugé hostile.

Dans la dimension théâtrale en particulier, les décalages culturels permettent de découvrir autre chose, de discuter, d'expliquer, de faire des liens, de voyager (Collectif, 2008). Un voyage qui, je l'espère, guidera l'élève vers la lecture de l'œuvre rendue plus perméable ; et permettant par la même occasion au lecteur d'être transporté, tant et si loin, qu' « il en oublierait presque, par instants, la réalité au sein de laquelle il vit » (Raimond, 2015. p.9).

III. L'ENVIRONNEMENT

Cette troisième partie sera dédiée au descriptif de l'environnement dans lequel est né mon questionnement initial. Sa particularité tient à la conjonction des caractéristiques de son établissement avec les spécificités des classes, et plus précisément des élèves, auprès desquels j'enseigne. Afin de les rendre plus explicites, je dresserai dans les paragraphes suivants un rapide descriptif de chacun d'eux.

III.1 L'ETABLISSEMENT

Le collège Gabriel Péri, au sein duquel j'effectue mon année de stage, est un petit établissement de 380 élèves, situé à Gardanne, qui a été classé en R.E.P. l'année dernière. De ce fait, les classes ont de petits effectifs : 20 élèves chacune ; ce qui m'a permis de mettre en place, avec une facilité relative, des pédagogies différenciées voire adaptées aux besoins des élèves.

Selon le site France examen, consulté le 10 décembre 2016, présentant tous les résultats des brevets des collèges par académie, le collège Gabriel Péri a obtenu un taux de réussite de 86,30 % au brevet en 2015 (contre 83,06 % au niveau départemental et 83,73 % au niveau académique) et un taux de mention de 49,32 % (contre 54,01 % pour le département et 54,15 % pour l'académie). D'un point de vue national, 70,53 % des collèges ont des résultats au moins équivalents à ceux du collège Gabriel Péri, ce qui nous amène à comprendre la remise en cause de la réputation de cet établissement par certains parents.

La situation générale du collège, tant par ses résultats que par son récent classement en R.E.P., révèle une population d'élèves dont une majorité présente des difficultés majeures d'ordre personnel ou scolaire. Ainsi, ma volonté d'amener les adolescents à la lecture prenait racine dans les mots d'Anne Vibert (2013) qui relevait « l'importance de la littérature, importance à réaffirmer plus que jamais aujourd'hui comme antidote à bien des maux de nos sociétés actuelles et surtout, en ce qui nous concerne, comme essentielle à la construction de soi pour nos élèves » (p.2).

A ce premier état des lieux général vient s'ajouter un descriptif plus précis de l'environnement dans lequel s'est déroulé cette année de stage.

III.2 LES CLASSES

J'assure cette année un service à mi-temps, soit 9h devant les élèves, réparties équitablement entre deux classes de cinquième aux profils très différents. Je tiens à préciser que dans chacune d'elles possède deux ou trois élèves dyslexiques suivis régulièrement par différents corps professionnels (médecin, orthophoniste, ergothérapeute...).

- La 5^e2 a été décrite par le conseil de classe comme une classe agréable où il y avait une bonne ambiance de travail avec des éléments moteurs qui motivent les autres élèves.
- La 5e4 est une classe un peu plus difficile à gérer car elle est plus bavarde et présente de surcroît une plus grande proportion d'élèves en grande difficulté scolaire (7 élèves). De ce fait, la prise en main a été moins évidente au vu d'un rejet du cadre scolaire et des apprentissages chez certains élèves. En effet, près d'un quart des élèves que je côtoie font face à des situations personnelles telles que les devoirs –voire exceptionnellement la présence même de l'élève- deviennent marginales. Face à cette situation, il m'a semblé d'autant plus urgent de mettre en œuvre des stratégies pour motiver la lecture chez mes élèves et ainsi leur permettre, comme le disait Poslaniec (1990), d'explorer d'autres univers que celui de la réalité, de s'évader de cette dernière.

Après avoir décrit l'environnement dans lequel est né mon questionnement initial, j'en viens à vous préciser la méthodologie que j'ai mise en place pour y répondre.

IV. METHODOLOGIE

Je débiterai cette quatrième partie en expliquant précisément le dispositif mis en place. Dans un deuxième temps, j'expliciterai le mode de recueil des données et poursuivrai par l'analyse de ces dernières. Enfin, je conclurai cette partie par la justification des choix méthodologiques qui ont été faits.

IV.1 LE DISPOSITIF

Le dispositif mis en place s'articule autour des trois œuvres intégrales étudiées en classe.

La première œuvre, les contes des *Mille et une nuits* d'Antoine Galland, choisie en collection abrégée, a été abordée dès le mois d'octobre. Trois contes avaient été sélectionnés : *Histoire d'Ali Baba et de quarante voleurs exterminés par une esclave* ; *Histoire du petit bossu* et *Histoire des amours de Camaralzaman*. Les deux premiers ont fait l'objet d'une étude approfondie par le biais de lectures analytiques : deux pour l'*Histoire d'Ali Baba* et une pour l'*Histoire du petit bossu*.

Afin de ne pas « effrayer » les élèves en début d'année, j'avais pris le parti de distribuer les photocopies des contes étudiés au fur et à mesure que notre étude du recueil avançait. Cela permettait également, à mon sens, d'organiser un rythme de lecture et donc de m'assurer que les élèves lisaient régulièrement et seraient à jour le moment venu de l'étude en classe. Le dernier conte, plus court que les précédents, a été choisi comme lecture cursive, et a été abordé de manière plus globale lors d'une unique séance.

La lecture de ces trois textes, sans support annexe, était autonome et relevait donc de la seule capacité de lecture de mes élèves, avant l'étude approfondie en classe. Elle équivaut ainsi à un étalon zéro dans ma recherche, pouvant apporter un éventuel contraste à l'enquête exploratrice de la rentrée, qui reposait sur les impressions personnelles des élèves uniquement, et possédant donc une grande part de subjectivité.

Dans la séquence suivante, nous avons étudié *L'Île au trésor* de Stevenson par le biais de deux supports médiateurs : un parcours de lecture et une étude de l'adaptation du roman en bande dessinée.

Cette deuxième œuvre, choisie en texte intégral, a fait l'objet de quatre séances de lecture en classe, réparties sur les cinq premières parties de l'œuvre⁵.

Cette étude a été accompagnée d'un parcours de lecture (Voir annexe 1), mis à la disposition des élèves sur Pronote et régulièrement mis à jour, partie par partie, en fonction de notre avancée dans le roman. Il se compose d'un résumé de chacun des chapitres et de certains mots, jugés difficiles, dont la définition a été ajoutée en bas de page.

En deuxième support médiateur, l'adaptation en bande dessinée de l'œuvre a été projetée aux élèves et lue en classe. Elle correspondait à la dernière partie du roman, abordée en fin de séquence. Pour cette étude complémentaire, nous avons travaillé à partir de l'adaptation réalisée par Christophe Lemoine, portant le titre initial, et dessinée par Jean-Marie Woehrel⁶.

Enfin, la troisième œuvre intégrale, *L'Avare* de Molière, a également fait l'objet d'un croisement de deux supports médiateurs : un parcours de lecture ainsi qu'une étude d'une adaptation cinématographique de l'œuvre théâtrale.

En préambule de cette séquence, une séance d'analyse de l'image s'est déroulée en salle cinéma. Elle portait sur la scène 3 de l'acte 1 et avait pour objectif de sensibiliser les élèves au rôle capital du metteur en scène dans la réalisation d'une pièce de théâtre et d'entrevoir la liberté d'interprétation dont il dispose. Lors de cette séance, les élèves ont apprécié les divergences interprétatives de deux réalisateurs à travers deux adaptations aux partis pris diamétralement opposés :

⁵ Le roman est divisé en six parties.

⁶ Parue aux Editions Glénat en 2017.

L'Avare ; réalisée par Christian de Chalonge, avec Michel Serrault (2006) ; et *L'Avare* ; réalisée par Louis de Funès et Jean Girault, avec Louis de Funès (1980).

Par la suite, l'étude de la pièce s'est concentrée autour des querelles familiales des trois premiers actes. La première lecture analytique était basée sur la scène 4 du premier acte et la seconde sur la scène 7 de l'acte 3. A chacune de ces séances, le visionnage des scènes correspondantes -de l'adaptation réalisée par Louis de Funès uniquement⁷ - a servi de support. A cela, s'ajoutait une séance de lecture transversale à l'œuvre, centrée sur le personnage emblématique d'Harpagon, mis en exergue au travers du fameux monologue de la scène 7 de l'acte 4.

Cette nouvelle œuvre a été l'occasion de tester, de nouveau, un parcours de lecture (Voir annexe 2). Ce dernier se limite donc aux trois premiers actes de la pièce ; fournissant à eux seuls toutes les informations nécessaires à la compréhension de la problématique choisie pour cette séquence, à savoir : *Peut-on rire des querelles familiales ?* Cette fois-ci, il a été distribué directement aux élèves – en plus d'être en pièce jointe sur Pronote- afin d'éviter les excuses reçues lors du dernier parcours de lecture à savoir d'éventuels problèmes de connexion ou perte de mot de passe personnel.

A partir de ce dispositif, j'ai établi un mode de recueil de données pour chacune des œuvres, expliqué dans la partie qui suit.

IV.2 LE MODE DE RECUEIL DE DONNEES

Différentes méthodes ont été utilisées, plus ou moins réactives : de l'observation, où les personnes ne savent pas qu'elles sont sujettes à une étude, à l'expérimentation, en passant par des enquêtes. Pour chacun des supports, deux d'entre elles ont été utilisées dans le but de croiser les informations recueillies et de gagner en performance dans les interprétations possibles. Je détaillerai, pour chacun

⁷ Le choix de cette adaptation cinématographique s'est imposé suite à des problèmes matériels. Cela ne correspondait pas à mon objectif de départ.

des supports médiateurs choisis, la démarche suivie, et commencerai par l'étude de la première œuvre, assimilée à un étalon zéro.

IV.2.1 L'ABSENCE DE SUPPORT

Afin de connaître le niveau de lecture de mes élèves dans le cadre scolaire, c'est-à-dire hors du champ de la lecture plaisir, j'ai réalisé l'étude d'une première œuvre intégrale, les contes des *Mille et une nuits*, sans support particulier. Cette activité, réalisée en autonomie et relevant de la seule capacité de lecture de mes élèves, équivaut ainsi à un étalon zéro dans ma recherche.

Cet état des lieux a été dressé à partir d'observations directes, lors des points de lecture que nous avons effectués tout au long de l'œuvre, et se basent sur le taux de participation et les remarques faites par les élèves, dénotant d'une lecture ou au contraire, d'un problème de compréhension ou d'absence de travail de leur part.

A la suite de cet état des lieux, des supports médiateurs ont été mis en place et dont le mode de recueil des données est explicité dans les paragraphes suivants.

IV.2.2 LE PARCOURS DE LECTURE

Le parcours de lecture concerne les deux œuvres suivantes –*L'île au trésor et L'Avare*– dont l'efficacité a été évaluée par le croisement de deux modes de recueil de données différents : une enquête et une expérimentation, détaillées spécifiquement ci-dessous.

IV.2.2.1 UNE ENQUETE

L'enquête distribuée aux élèves est commune aux deux œuvres. Seuls quelques mots ont été modifiés afin de s'adapter aux différences de genres qui les caractérisent (Voir annexes 3 et 4). C'est la première question uniquement qui concerne le parcours de lecture, énoncée de la manière suivante : *Combien de parties avez-vous lu ?*

Pour répondre à cette question fermée, les élèves devaient cocher, dans un tableau, le nombre de parties (ou d'actes de la pièce théâtrale) qu'ils avaient effectivement lues. Leurs choix étant : 0, 1, 2, 3 ou 4 et+. Afin d'évaluer, dans une

plus grande dimension, leur lecture effective, trois supports leur étaient proposés : le livre, le parcours de lecture – mis sous le nom de « résumé proposé »- et enfin Internet. Etant consciente que ce support tient une grande place dans la vie quotidienne des élèves et sachant que beaucoup l'utilisent comme source d'informations, j'ai trouvé intéressant de voir si les élèves allaient chercher ailleurs, c'est-à-dire en dehors des supports fournis, l'information dont ils avaient besoin pour le cours. J'évaluerai de manière plus explicite cet item dans les conclusions qui peuvent être tirées de l'analyse des données (Voir IV.3.2).

En complément de l'enquête, j'ai également réalisé des expérimentations sous la forme d'évaluations, productions de situations « contrôlées », qui viennent ajouter un éclairage supplémentaire, permettant de juger de l'efficacité du dispositif choisi, et de valider ou d'invalidier les hypothèses émises dans l'introduction.

IV.2.2.2 UNE EXPERIMENTATION

Au total, trois expérimentations différentes ont été réalisées. Je tiens à préciser que les élèves ont été prévenus à l'avance pour chacune d'entre elles.

Pour *L'île au trésor*, deux évaluations distinctes ont été distribuées visant à évaluer si les élèves avaient lu les parties du roman demandées. Pour cela, les élèves ont eu environ une dizaine de minutes et la note rendue était sur 4.

- La première portait sur les parties 3 et 4 du roman et engageait les élèves à mobiliser leurs souvenirs et leur compréhension du texte pour répondre. Elle se compose de trois questions à choix multiples (Voir annexe 5). Les élèves dyslexiques ont eu une évaluation adaptée : le questionnaire portait sur la partie 4 uniquement, qui était à lire pour le jour de l'évaluation. Il ne faisait donc pas appel à la mobilisation de souvenirs des semaines précédentes sur la partie 3 (Voir annexe 6).
- La seconde évaluation concernait la partie 5 et comprenait une unique question ouverte : *Décrivez en trois phrases uniquement ce qui s'est passé dans la partie 5*. Cette dernière mobilisait diverses compétences : leur compréhension et leur mémoire d'une part, ainsi que leur capacité de les formuler correctement. Elle était donc plus difficile d'un point de vue du travail

demandé aux élèves, bien que seul le contenu cohérent ait été évalué et non l'orthographe.

Pour *L'Avare*, la lecture des élèves a été testée par le biais d'une question, notée sur quatre, dans l'évaluation finale de la séquence (Voir annexe 7). Cet extrait du *Malade Imaginaire* de Molière possède de nombreuses similitudes avec l'une des scènes étudiées en classe (Acte 1 ; Scène 4) et il leur était demandé de les trouver, je cite : *Quels liens pouvez-vous établir entre cette scène et L'Avare ? Développez votre réponse en vous intéressant par exemple aux relations familiales ou amoureuses, au comique.*

Cette question ouverte est assez complexe du point de vue des croisements de compétences qu'elle mobilise chez les élèves. D'une part, elle fait appel à une compréhension de l'extrait donné, puis, à travers la question « *Quels liens pouvez-vous établir entre cette scène et L'Avare ?* », elle nécessite de mettre en rapport les éléments retenus dans l'œuvre étudiée avec le texte donné, d'avoir ensuite la compétence de le rédiger, et enfin « *Développez votre réponse* » suppose de savoir justifier ses propos. Nous verrons par la suite, comment tenir compte de ces variables énoncées dans l'analyse des données récoltées.

Après la description du premier support médiateur qu'est le parcours de lecture, voyons à présent quels modes de recueil de données ont été sélectionnés pour les deux autres supports.

IV.2.3 L'ETUDE CONJOINTE DES ADAPTATIONS

En ce qui concerne les deux adaptations – bande dessinée et cinématographique- le choix a été fait d'utiliser deux modes identiques de recueil des données : une observation directe et une enquête, qui fait suite à celle qui a été décrite plus haut (Voir IV.2.2.1).

IV.2.3.1 UNE OBSERVATION DIRECTE

L'observation menée s'est orientée sur le comportement et la participation des élèves en classe lors séances dédiées à ces deux supports. Ces deux éléments témoignent, selon moi, de l'intérêt des élèves pour l'activité menée en classe.

IV.2.3.2 UNE ENQUETE

Sur le même document que celui utilisé pour juger de la lecture effective des élèves, deux autres questions figurent, spécifiques aux adaptations utilisées.

La première a pour but d'évaluer l'appréciation du support par les élèves. Trois choix sont proposés concernant l'étude de l'adaptation par rapport à celle du roman : plus intéressante que le roman ; aussi intéressante et moins intéressante. Cette question fermée est couplée à une seconde, ouverte, qui leur demande de justifier leur point de vue. Ce binôme est intéressant du fait d'une part, de la facilité d'analyse qu'il procure à l'appréciation générale, et d'autre part, de la liberté offerte aux élèves de justifier leur ressenti personnel.

La seconde question qui venait clôturer cette enquête est la suivante : *Si vous pouviez remonter le temps jusqu'au début de l'étude du roman L'Île au trésor/ de la pièce L'Avare, que changeriez-vous pour vous donner envie de lire ?*

C'est par le biais de cette ultime question ouverte, que les élèves avaient la possibilité d'exprimer la variété des supports qu'ils auraient aimés avoir, qu'ils pensaient utiles pour les amener à lire. Derrière cela, se cache également la curiosité de découvrir l'avis personnel des élèves, quelque soit leurs propositions, et de ne pas les enfermer dans une liste de choix que j'aurais imaginée pour eux. Par ailleurs, cette démarche évaluait également si mon support avait joué son rôle d'élément motivant dans la lecture, par le souhait qu'il soit plus présent par exemple, ce que nous verrons avec plus de détails dans la partie suivante d'analyse des données.

IV.3 L'ANALYSE DES DONNEES

A présent les données recueillies selon le mode explicité plus haut (Voir IV.2), j'en viendrai à leur analyse en quatre parties, chacune correspondante à l'interprétation d'un support médiateur utilisé, sans oublier la modalité « absence de support », qui ouvre cette partie analytique.

IV.3.1 L'ABSENCE DE SUPPORT

L'absence totale de support fait l'objet d'un traitement particulier puisque c'est la seule dont le mode de recueil de données soit basé uniquement sur l'observation directe des élèves. Cela s'explique par la période de l'année -le mois d'octobre- pendant laquelle ma problématique de mémoire s'affinait. Et le but poursuivi n'étant pas encore clairement défini, je n'avais pas imaginé alors le dispositif qu'il me faudrait mettre en place pour y répondre.

Cela étant, j'ai pu observer, lors des points de lecture que nous avons effectués tout au long de l'œuvre, une participation de trois à cinq élèves. Si nous prenons une moyenne à quatre, alors le taux de participation est de 20% dans chacune de mes classes. Même si ce taux reste à modérer, car je suis consciente que tous les élèves ayant lu n'ont pas forcément souhaité prendre la parole, il est suffisamment faible pour que nous puissions conclure que, bien qu'étant dans le cadre scolaire –et donc hors du cadre de la lecture plaisir interrogée dans l'enquête exploratoire- une majorité d'élèves ne lit pas et il est donc nécessaire de trouver un moyen de les motiver.

De plus, d'après le faible taux de participation, nous pouvons également avancer que parmi les élèves n'ayant pas lu, certains possèdent les capacités nécessaires à l'acte et manquent juste de motivation pour lire. Cette déduction est possible en tenant compte que les classes dans lesquelles j'exerce sont représentatives d'un collège REP et ne présentent pas de difficultés outrancières amenant à penser que les $\frac{3}{4}$ des non lecteurs sont tous des élèves présentant des difficultés. Car cela reviendrait à se situer bien au-delà des moyennes nationales évaluant qu'à l'entrée en 6^e, « 60% des élèves sont de bons voire d'excellents lecteurs, capables « d'identifier l'idée principale d'un texte, d'en comprendre les informations implicites

et de relier plusieurs informations explicites quelque soit l'étude du support choisi⁸ » (Cèbe et Goigoux, 2009. p.6). Or, la description du milieu (Voir III) a confirmé la place moyenne du collège, dans les établissements en difficulté.

Par ailleurs, j'ai noté que certaines remarques dénotaient d'un manque de compréhension globale du texte. Ainsi, nous pouvons conclure que le groupe d'élèves étudié comprend également des éléments motivés en difficulté. Plus précisément, il apparaît qu'ils picorent des informations éparses dans le texte et sont amenés à « construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. » (Cèbe et Goigoux, 2009. p.9)

Ainsi, les hypothèses de l'introduction se confirment, bien que les proportions des différents groupes manquent encore de précision.

Après avoir analysé les observations faites lors de l'étude de la première œuvre complète, nous nous intéresserons à présent aux trois supports médiateurs mis en place au cours de cette année afin de juger de leur effet sur la motivation des élèves. Nous commencerons par le parcours de lecture.

IV.3.2 LE PARCOURS DE LECTURE

Présenté comme une aide de lecture pour les élèves en difficulté, les deux parcours ont été suivis d'une enquête, visant à évaluer la lecture « réelle » des élèves, et d'évaluations, offrant une confirmation de lecture par la mobilisation des informations comprises et retenues dans les œuvres lues.

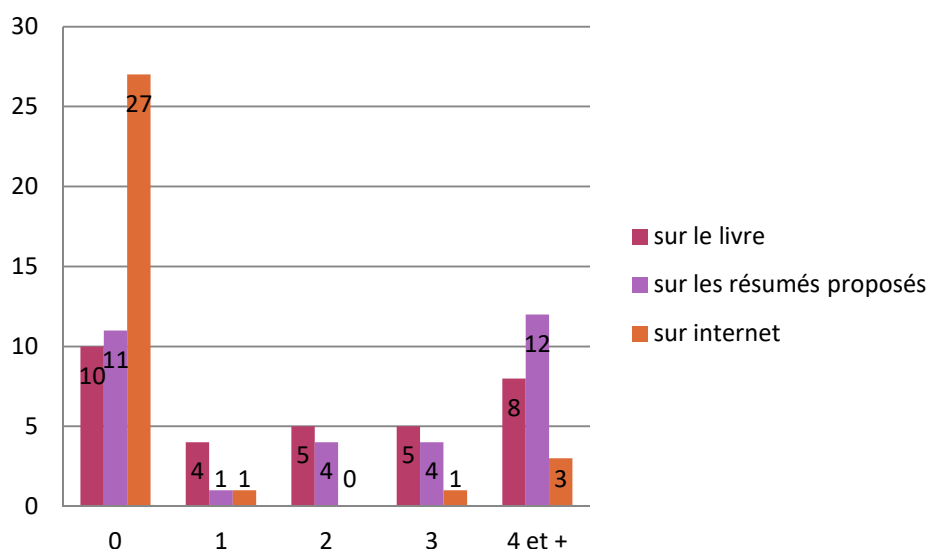
Cette analyse des données débute par l'enquête distribuée aux élèves en fin de séquence.

⁸ Note ministérielle du 10 octobre 2004 (<http://educ-eval.education.fr/pdf/eva0410.pdf>.)

IV.3.2.1 L'ENQUETE

Elle est identique pour les deux œuvres dans le but de faciliter la comparaison des données, même si cela amène quelques incohérences. Par exemple, compte tenu de l'écart quantitatif existant entre les deux œuvres, mais également entre les deux résumés (voir annexes 1 et 2), il est difficile d'appliquer une comparaison stricte entre les deux parcours. Il en sera de même pour évaluer l'évolution annuelle du comportement ou du nombre de lecteurs, étant donné que cette donnée dépend également de la variante quantitative. Je prends donc le parti d'évaluer séparément les deux parcours.

L'analyse de l'enquête débute par le graphique 3 ci-dessous, présentant les résultats de lecture de la première œuvre. Deux points importants sont à souligner avant toute analyse et interprétation des données ci-dessous : 1- la lecture du roman était obligatoire, contrairement à celle du parcours, facultative ; 2- aucune demande n'a été faite d'aller effectuer des recherches sur internet.



GRAPHIQUE 3 : NOMBRE DE PARTIES LUES PAR SUPPORT (L'ILE AU TRESOR)

D'après ce graphique, trois points d'analyse ressortent :

- 31% des élèves n'ont rien lu du roman ;
- 34% d'entre eux n'ont pas utilisé le parcours de lecture ;
- 16% des élèves ont effectué des recherches sur Internet pour s'aider dans leur lecture.

A cela viennent s'ajouter deux tendances majeures :

- Les lecteurs du livre se répartissent de manière homogène entre les différentes catégories ;
- Les élèves ayant utilisé le parcours se concentrent majoritairement sur le critère « 4 et + », ce qui amène à penser que ce type de support fidélise le lecteur, et donc lui plaît, contrairement au roman où la plupart d'entre eux n'ont lu l'œuvre que partiellement.

Afin de comparer cette analyse par la quantité totale lue par type de support, j'ai transposé ces premiers résultats dans un tableau récapitulatif, présenté ci-dessous.

	Nombre de parties lues	Pourcentage du livre lu
Sur le livre	61	47.6%
Sur le parcours de lecture	69	53.9%
Sur Internet	16	12.5%

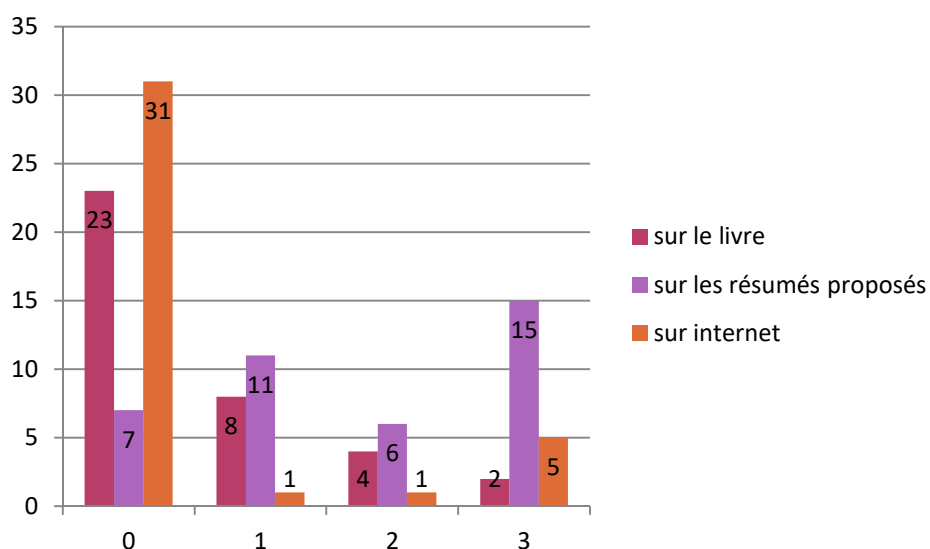
TABLEAU 1: NOMBRE DE PARTIES LUES PAR TYPE DE SUPPORT ET SON POURCENTAGE REPRESENTATIF DE L'ŒUVRE COMPLETE (*L'ILE AU TRESOR*)

D'après ce tableau, nous pouvons déduire que le support le plus utilisé par les élèves est le parcours de lecture, suivi de près par le livre. Nous constatons également que malgré la variation de support mise en place sur cette œuvre, seulement la moitié environ du roman a été lue directement sur le livre, et à peine plus sur les résumés, ce qui reste un taux insatisfaisant.

A présent, nous allons voir si le parcours proposé pour la deuxième œuvre vient confirmer les interprétations émises ci-dessus. Deux points importants sont à souligner avant toute analyse et interprétation du graphique ci-dessous : 1- seuls les trois premiers actes de l'œuvre ont été étudiés, d'où l'absence de critère « 4 et + » ; 2- la lecture de la pièce était facultative ; seule la lecture du parcours était obligatoire.

D'après le graphique 4, trois observations ressortent :

- 62% des élèves n'ont pas lu la pièce ;
- 81% d'entre eux ont lu le résumé obligatoire ;
- 16% ont effectué des recherches sur Internet pour s'aider dans leur lecture.



GRAPHIQUE 4 : NOMBRE DE PARTIES LUES PAR SUPPORT (L'AVARE)

Deux phénomènes ressortent sensiblement de ce graphique :

- Le parcours de lecture est le support le plus utilisé par les élèves. Ce constat est bien évidemment à tempérer compte tenu du fait qu'il correspond au seul support obligatoire. Il est donc rationnel de le trouver en tête dans cette enquête.
- Son emploi se répartit linéairement en fonction du nombre de parties lues.

Afin d'établir une comparaison identique à celle réalisée pour la première œuvre, un nouveau tableau récapitulatif vous est présenté ci-dessous.

	Nombre de parties lues	Pourcentage du livre lu
Sur le livre	22	20%
Sur le parcours de lecture	68	61.3%
Sur Internet	18	16%

TABLEAU 2 : NOMBRE DE PARTIES LUES PAR TYPE DE SUPPORT ET SON POURCENTAGE REPRESENTATIF DE L'ŒUVRE COMPLETE (L'AVARE)

D'après ce tableau, nous confirmons que le parcours de lecture est le support le plus utilisé par les élèves, et ce très majoritairement. Un des paramètres à ne pas oublier est le caractère unique et obligatoire de ce support par rapport aux autres, ce qui permet d'en expliquer, pour partie, sa prédominance.

De manière plus générale, son utilisation dominante nous permet de le qualifier d'utilisé, et ce, parfois partiellement, puisque nous observons de manière commune que la moitié des deux œuvres aura été découverte en moyenne.

IV.3.2.2 LES EVALUATIONS

Pour compléter les résultats présentés ci-dessus, trois évaluations ont été réalisées :

- Pour *L'Île au trésor*, deux questionnaires de lecture, notés sur quatre ;
- Pour *L'Avare*, une évaluation de fin de séquence, notée sur vingt. Nous nous intéresserons ici à la troisième question uniquement, évaluée sur quatre, qui appelle les élèves à mobiliser leurs connaissances générales sur la pièce (voir annexe 7).

Dans le tableau présenté ci-dessous, la moyenne des notes des élèves a été renseignée par questionnaire/évaluation et par classe.

	Classe 1			Classe 2		
	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Evaluation	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Evaluation
Moyenne des élèves	1.6	1.9	1.5	1.3	0.7	1.5

TABLEAU 3 : RESULTATS AUX EVALUATIONS.

En étudiant le tableau 3, j'observe une grande disparité entre les deux classes sachant que la classe 1 obtient une moyenne pour les deux questionnaires -soit la première œuvre- de 1.8 quand la classe 2 affiche une moyenne de 1 ; soit quasiment la moitié. La disparité mise à part, ces moyennes révèlent une grande incompréhension ou méconnaissance du sujet, étant toutes inférieures à la moyenne de 2.

Deux hypothèses sont possibles : 1- les élèves lecteurs ont de grandes difficultés de lecture et donc n'ont pas su retranscrire, de mémoire, le contenu lu ; 2- les élèves ont surestimé leur lecture personnelle lors de l'enquête.

La première hypothèse prend tout son sens, compte tenu de l'environnement dans lequel évolue cette expérimentation. A la deuxième, par contre, j'objecterai que

l'enquête distribuée a été suivie d'un discours bienveillant et explicatif de la finalité de l'enquête. Les élèves ont donc été avertis que le but unique de ces questions était de faire progresser ma pratique afin que les dispositifs employés touchent leurs centres d'intérêt et les animent, et qu'elles ne seraient en aucun cas source de jugements, étant anonymes.

En conclusion, les lecteurs présentent des problèmes de compréhension que le parcours de lecture n'a pas résolus. Ce support a donc plu aux élèves mais son efficacité doit être améliorée, peut être en multipliant les rendez-vous lecture afin de s'assurer de leur compréhension au fil des chapitres. D'autre part, la version imposée serait davantage « séduisante » aux yeux des élèves dans une collection écrite avec une police plus grosse par exemple, et ménageant des explications. Le choix d'une version abrégée serait également une piste envisageable.

Après avoir étudié le premier support médiateur proposé aux élèves, je poursuivrai avec l'étude conjointe d'extraits de bande dessinée, réalisée sur *L'île au trésor*.

IV.3.3 L'ETUDE CONJOINTE D'EXTRAITS DE BANDE DESSINEE

Afin d'évaluer l'étude complémentaire de l'adaptation en bande dessinée de l'œuvre de Stevenson, j'ai procédé par des observations et soumis les élèves à une enquête (voir annexe 3). Nous en analyserons ici les données recueillies.

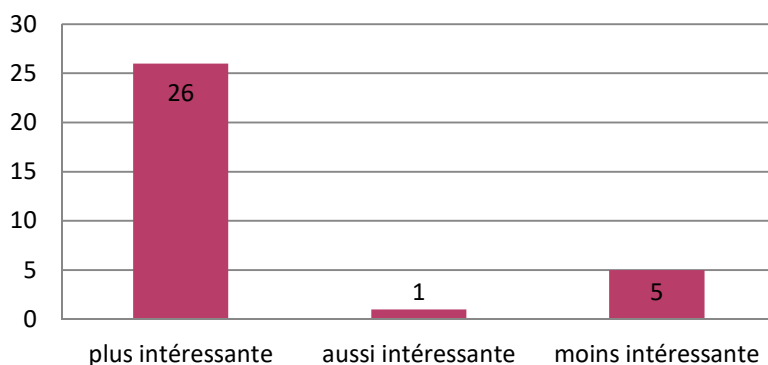
IV.3.3.1 LES OBSERVATIONS DIRECTES

L'étude d'une partie du roman en bande dessinée a fait l'objet d'observations communes sur le comportement des élèves. Les deux classes, en fin de séquence, ont très bien accueilli la séance : j'ai pu observer une participation et une attention de la quasi-totalité des élèves (16/20 environ). Et je préciserai que parmi eux se trouvaient des élèves en grande difficulté scolaire voire disciplinaire, ce qui dénote que cette activité possède un pouvoir de rassemblement puissant chez toutes les catégories d'élèves.

Nous nous demanderons à présent si ces observations se confirment par les données de l'enquête et nous veillerons à les enrichir.

IV.3.3.2 L'ENQUETE

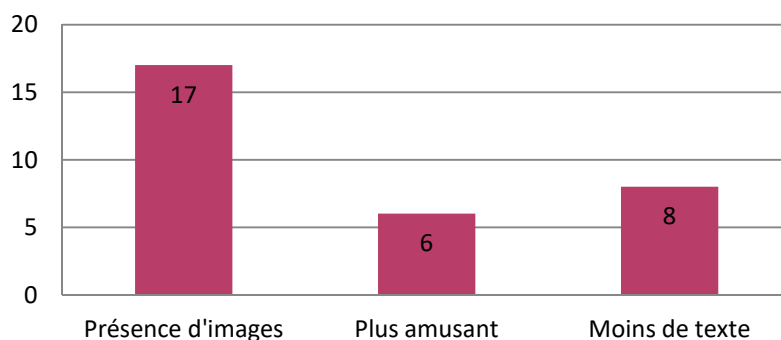
Dans un premier graphique (voir ci-dessous), j'ai souhaité tester les préférences des élèves, à savoir si l'adaptation en bande dessinée correspondait à un support attractif qui éveillerait leur intérêt.



GRAPHIQUE 5: COMPARAISON DES ELEVES ENTRE L'ETUDE DE L'ADAPTATION EN BANDE ET CELLE DU ROMAN.

A la question introductive, nous pouvons répondre positivement étant donné que l'immense majorité des élèves a indiqué sa préférence pour le format de bande dessinée contre celui du roman. L'étude d'un tel support est donc un choix gagnant pour rassembler les élèves, quelque soit leur niveau.

Cependant, de telles interprétations manquent de justifications. Ce sont ces dernières qui sont représentées dans le graphique ci-dessous.



GRAPHIQUE 6: JUSTIFICATIONS DES ELEVES EN FAVEUR DE L'ETUDE DE LA BANDE DESSINEE.

D'après le graphique 6 présenté ci-dessus, trois justifications principales ont été dégagées en faveur de l'adaptation en bande dessinée : la présence d'images, un texte réduit et un aspect ludique plus développé. La première a été suivie dans la plupart de questionnaire par le caractère d'aide à la lecture procurée par les illustrations ; la seconde dénote également d'un aspect de simplification de la tâche de lecture et enfin, le dernier vient rappeler que les élèves contraints à la lecture ne lisent pas à moins de prendre cette activité pour un jeu. Alors ils sont davantage enclins à la lecture et par extension, à la mise au travail en général.

Afin de clôturer l'étude de ce deuxième support, j'apporterai, dans le tableau présenté ci-dessous, les suggestions des élèves afin d'accroître leur motivation à lire. Ils répondaient en effet, à la troisième et dernière question de l'enquête (voir annexe 3) : *Si vous pouviez remonter le temps jusqu'au début de l'étude du roman, que changeriez-vous pour vous donner envie de lire ?*

	Nombre d'élèves
Changer l'histoire	4
Lire davantage en classe	1
Avoir un texte plus court	3
Ajouter des images au livre / tout en BD	5
Que je sois plus intéressé/ lire davantage	7
Avoir plus de temps	1
Avoir plus de détails	1
Ne sait pas	4
Rien	5
Sans réponse	3

TABLEAU 4: SUGGESTIONS D'ELEMENTS MOTIVANTS PAR LES ELEVES EUX-MEMES

Ce tableau est riche d'apprentissage. D'une part, il confirme que le support médiateur qu'est l'adaptation en bande dessinée est un réel élément motivant la lecture, puisqu'il apparaît dans ce tableau à travers deux éléments : *avoir un texte plus court et ajouter des images au livre*. D'autre part, la proposition d'un texte plus court fait écho selon moi à la possibilité d'étudier une œuvre intégrale sous une version abrégée, ou davantage adaptée aux collégiens afin d'en faciliter la compréhension.

Après cette conclusion sur le deuxième support, j'apporterai les données recueillies autour de la dernière étude proposée aux élèves, l'étude conjointe d'adaptations cinématographiques.

IV.3.4 L'ETUDE CONJOINTE D'ADAPTATIONS CINEMATOGRAPHIQUES

De la même manière que lors de l'adaptation précédente, l'analyse des données de l'étude conjointe d'adaptations cinématographiques se divisera en deux points : 1- les observations directes ; 2- l'enquête (voir annexe 4).

IV.3.4.1 LES OBSERVATIONS DIRECTES

La pièce de théâtre *L'Avare* a fait l'objet d'une étude simultanée entre les extraits de la pièce et le visionnage des scènes correspondantes adaptées cinématographiquement. Durant les séances d'introduction et de lectures analytiques, j'ai pu observer le comportement singulier des élèves. Dans les deux classes dans lesquelles j'enseigne, les séances ont eu un effet très positif sur les élèves.

La séance introductive comparait simultanément deux adaptations cinématographiques très différentes. Cette dernière se déroulait en salle de projection. Ainsi déplacés de leur univers habituel qu'est la salle de classe, les élèves étaient très excités. Même si cette joie a pu faire l'objet de comportements à recadrer, d'élèves à calmer, cette réaction était pour moi un premier défi relevé : les élèves étaient intrigués, ils ont sorti rapidement leurs affaires, ont posé beaucoup de questions, en d'autres termes, ils étaient intrigués.

Cette réaction s'est trouvée positivement diminuée lors des séances suivantes, sans doute par le fait d'une présence en classe et d'un début d'accoutumance. Néanmoins, leur participation et leur intérêt se sont maintenus, et le silence se faisait de lui-même pendant les visionnages.

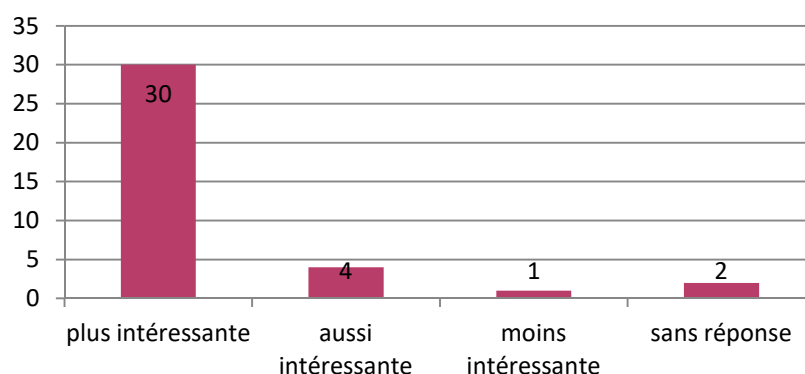
Le niveau de participation est resté identique à toute séance de lecture analytique soit environ une moitié d'élèves qui participent. Cette différence significative par rapport à ce qui a été observé avec la bande dessinée peut s'expliquer selon moi par le niveau d'analyse demandé. En effet, les séances de

lectures analytiques exigent une réelle analyse du texte, alors que la séance de fin de séquence sur la bande dessinée s'apparentait plus à une étude des différences des deux supports et non du texte en lui-même. On peut donc s'attendre à ce que les élèves qui participent soient uniquement les bons lecteurs. C'est justement sur ce point là que l'étude étonne. En réalité, et ce malgré la difficulté rencontrée, j'ai pu noter que des élèves possédant des difficultés en lecture tentaient de répondre aux questions une fois la barrière de compréhension levée. Ainsi nous pouvons déduire que ce support possède un point fort : son pouvoir de rassemblement puissant chez toutes les catégories d'élèves,

Nous nous demanderons à présent si ces premières interprétations se confirment par les données de l'enquête. Nous aurons également l'objectif de les enrichir.

IV.3.4.2 L'ENQUETE

Correspondant aux deux dernières questions de l'enquête, les données illustrées ci-dessous mesurent d'une part l'appréciation générale des élèves pour le support cinématographique proposé (voir graphique 7), qui est justifiée par la suite (voir graphique 8). Enfin, la question ouverte qui clôture l'enquête nous offrira les pistes d'amélioration de ma pratique proposées librement par les élèves.

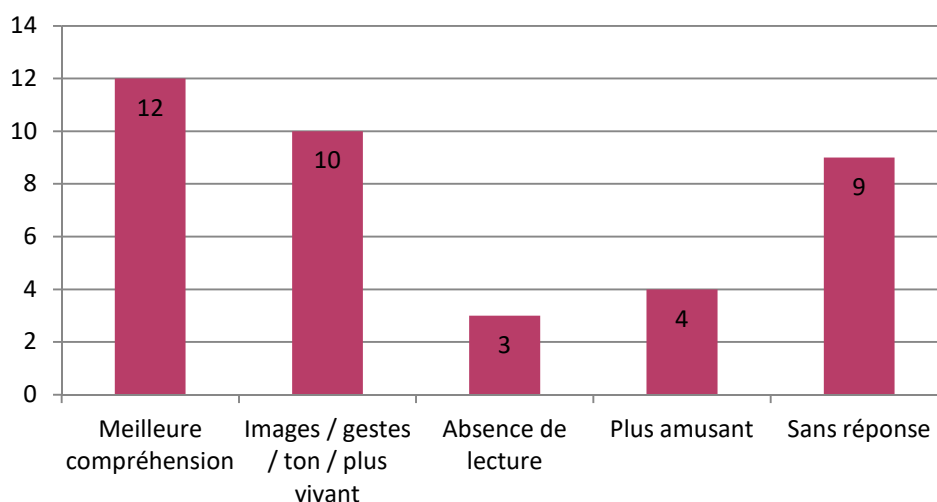


GRAPHIQUE 7: COMPARAISON DES ÉLÈVES ENTRE L'ÉTUDE DE L'ADAPTATION EN BANDE ET CELLE DU ROMAN.

D'après le graphique présenté ci-dessus, nous notons que 81 % des élèves disent préférer le support proposé à une analyse de texte ce qui vient confirmer les

observations directes présentées dans la partie précédente. Attachons nous à présent à l'analyse des justifications amenées par les élèves à cette première question fermée.

Les différentes réponses recueillies ont été regroupées en cinq catégories, illustrées dans le graphique 8 ci-dessous⁹.



GRAPHIQUE 8: JUSTIFICATIONS DES ELEVES PREFERANT LE SUPPORT CINEMATOGRAPHIQUE A LA PIECE

En analysant le tableau ci-dessus, trois points principaux se dégagent si l'on exclut les abstentions (23,5%) : 1- 31,5% des élèves pensent que le support vidéo les aide à mieux comprendre le texte ; 2- 26% d'entre eux apprécient le fait de voir des images, une mise en scène, d'avoir un support qui rend le texte vivant ; 3- seulement 8% lui trouve l'avantage de ne pas avoir à lire.

Ainsi, les interprétations énoncées plus haut se confirment ici : le support cinématographique est une aide précieuse pour les élèves en difficulté. Par ailleurs, il est aussi apprécié pour ses qualités intrinsèques qui le différencient du support écrit : le son, les gestes, la représentation vivante des mots ; qui pour certains, les aide à saisir le comique infiltré dans les mots et donc à trouver le texte amusant. Enfin, il me

⁹ Les élèves étaient autorisés à fournir plusieurs réponses.

semble important de noter que parmi les résultats de lecture qui se sont révélés extrêmement faibles, la grande majorité des élèves demeurent ouverts à l'acte de lire puisque seulement 8% des élèves ont relevé l'avantage de ne pas avoir à lire.

Après cette première analyse positive sur ce deuxième support, il est intéressant de se tourner vers le rôle réel recherché en introduction de ce mémoire à savoir : ce nouveau support est-il source de motivation à la lecture pour les élèves ? Pour répondre à cela, observons le tableau ci-dessous, présentant les suggestions des élèves d'éléments motivants à introduire dans la pratique enseignante.

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
changer l'histoire ou le thème d'étude	8	22.2%
que je sois plus intéressé/ lire davantage	5	13.9%
n'avoir que de la vidéo	2	5.5%
visionner la pièce intégralement	1	2.8%
rien	10	27.8%
effectuer des recherches Internet	2	5.5%
avoir le choix du livre	1	2.8%
ajout d'images	1	2.8%
faire du théâtre	1	2.8%
sans réponse	4	11.1%
ne sait pas	1	2.8%

TABLEAU 5: SUGGESTIONS D'ELEMENTS MOTIVANTS PAR LES ELEVES EUX-MEMES.

Trois suggestions ressortent de ce tableau par le nombre d'élèves qu'elles regroupent : 1- la demande de ne rien changer ; 2- l'envie de changer d'histoire ou de thème d'étude ; 3- le souhait d'être plus enclin à lire davantage. Chacun de ces éléments sera repris et analysé distinctement ; 4- environ 8% des élèves souhaiteraient utiliser davantage le support proposé¹⁰.

Tout d'abord, la réponse « rien » signifierait que près de 28% des élèves sont satisfaits de la pratique enseignante et leur pratique personnelle. Cette réponse détone face au constat que la plupart des élèves ne lisent pas ou lisent « mal »,

¹⁰ Addition de deux critères : n'avoir que de la vidéo et visionner la pièce intégralement.

puisque la moyenne des évaluations de lecture est inférieure à 2/4. Plusieurs interprétations sont alors possibles : 1- une partie des élèves est effectivement pleinement satisfaite ; 2- une seconde partie se sent « dépassée » par l'étude et s'imagine que rien de pourra changer leur motivation, ce qui est regrettable.

Deuxièmement, l'envie de changer d'histoire ou de thème d'étude proposée par plus 1/5^{ème} des élèves m'informe que c'est le thème qui a pu être un frein à l'envie de lecture. Il est donc essentiel de présenter des œuvres aux caractéristiques et aux thèmes variés afin d'avoir pu toucher, enrôler, l'ensemble des élèves en une année de manière « équitable » si tant est que cela puisse être possible.

Enfin, le souhait d'être plus enclin à lire davantage, présent également dans l'analyse du support précédent -à un taux de 20,6%- (voir tableau 4), indique qu'une partie des élèves se reprochent, après coup, leur manque de motivation pour la lecture, car ils ont apprécié l'étude dans sa globalité, et se jugent comme responsables du manque de travail fourni. Même si à première vue, cette remarque semble en faveur du professeur, il faut garder à l'esprit qu'elle marque aussi et surtout l'incompétence du support proposé dans sa finalité de motivateur.

Le support proposé présente donc des résultats positifs de part un rôle didactique dans la compréhension des textes. De plus, nous notons 8% des élèves souhaiteraient pousser plus loin le visionnage des adaptations pour faire progresser leur motivation à la lecture. Nous pouvons donc conclure que ce support remplit son objectif d'élément motivateur à la lecture, et que son utilisation se doit d'être conjuguée à d'autres méthodes d'enseignement, afin de toucher l'ensemble des élèves ; j'entends ici parler de ceux ayant souhaité être plus enclin à la lecture.

Après avoir analysé l'ensemble des données collectées, et ce, pour chacun des supports, et établi des conclusions quant à leur éventuel rôle moteur dans l'acte de lire des œuvres complètes, je m'attacherai à présent à justifier le choix des méthodes utilisées.

IV.4 LA JUSTIFICATION DES CHOIX METHODOLOGIQUES

Les choix méthodologiques expliqués précédemment sont le résultat d'une réflexion particulière ou parfois d'adaptation à des contraintes rencontrées cette année. Certains d'entre eux, ayant déjà donné lieu à une justification, ne paraîtront pas ici afin d'éviter tout doublon inutile. Pour les autres, je les expliquerai chronologiquement.

IV.4.1 LE PARCOURS DE LECTURE

Je justifierai les méthodes évaluatives de ce support en reprenant ses principales caractéristiques :

IV.4.1.1 UNE QUESTION FERMEE

L'analyse des résultats tirés de l'enquête proviennent d'une question fermée. Le choix de ce mode de recueil de données a été réfléchi afin de faciliter le traitement ultérieur de ces dernières.

D'autre part, je tiens à préciser qu'afin d'obtenir une réponse fiable et exploitable, j'ai insisté sur l'anonymat des copies, dans un discours préalable à la distribution des enquêtes.

A ces deux justifications peut être objecté la subjectivité. En effet, je suppose que parmi les sujets interrogés figurent des élèves qui ne se souviennent plus précisément du nombre de parties lues. Je juge cependant que cette tendance est acceptable et influence peu la moyenne des résultats car, dans le cas inverse, les deux modes de recueil utilisés ici, que sont l'enquête et les évaluations, montreraient des incohérences, des tendances inverses, or ce n'est pas le cas.

IV.4.1.2 UN NOMBRE DE PARTIES DEFINI

Dans le tableau présenté aux élèves -pour répondre à la question : *Combien de parties avez-vous lu ?*- les élèves ont eu le choix entre cinq propositions : 0 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 et +. En ce qui concerne la première œuvre, qui en comptait cinq, j'avais décidé de limiter le nombre de choix et ainsi d'éviter de perdre des élèves. De plus, j'ai pensé qu'il y avait peu d'intérêt à différencier les élèves qui avaient lu quatre parties,

de ceux qui en avaient lu cinq, car selon, ils correspondaient tous les deux à ce que je nommerais de bons lecteurs.

IV.4.1.3 LES QUESTIONNAIRES DE LECTURE

Concernant les deux évaluations de lecture de *L'île au trésor*, chacune d'elles mobilise des compétences particulières que je souhaitais évaluer.

La première correspond à un Questionnaire à Choix Multiples (QCM) qui se base sur la double compréhension des questions et du texte référent. Comme le QCM présente un facteur chance important –dans le cas où des élèves répondraient au hasard aux questions- j'ai décidé de pondérer ces premiers résultats par une seconde évaluation. Cette dernière demandait aux élèves un réel effort de mémorisation ainsi qu'une retranscription, par leurs propres mots, de la représentation mentale créée lors de leur lecture personnelle. Ainsi, le facteur chance s'en trouvait d'autant diminué et les moyennes devenaient exploitables.

Après avoir énoncé les justifications concernant le parcours de lecture, j'énoncerai à présent celle de l'étude de la bande dessinée.

IV.4.2 L'ETUDE D'UNE ADAPTATION EN BANDE DESSINEE

L'étude de l'adaptation en bande dessinée de *L'île au trésor* s'est réduite à une unique partie, la dernière du livre. J'ai donc pu mesurer la déception de certains élèves de voir un tel support arriver seulement à la fin de la séquence et certains d'entre eux ont montré leur incompréhension d'un abord si tardif.

Pour ma part, je tiens à justifier qu'au départ, j'avais imaginé une étude d'une œuvre intégrale en bande dessinée. Cependant, le tarif des bandes dessinées m'a fait craindre de ne pas tenir, au cours de l'année, le budget annuel fixé à 15€. C'est pourquoi le projet s'est trouvé privé d'une partie de son essence. Avec du recul, j'étudierai l'œuvre entière car aujourd'hui, j'ai la quasi certitude que la volonté de travailler sur un support qui les rapproche de leurs loisirs aurait levé toutes les barrières tarifaires.

Ces remarques faites, je terminerai cette quatrième partie par la justification des choix réalisés pour l'étude de l'œuvre théâtrale.

IV.4.3 L'ETUDE DE L'AVARE

Je suis consciente que l'étude réalisée sur la pièce de Molière se situe hors du cadre des œuvres complètes comme il est précisé dans les textes officiels et ce par le simple fait que les élèves ont travaillé sur une lecture globale de résumés des actes et non sur le texte intégral de la pièce. A ceci j'apporterai deux justifications :

- Cette séquence se limitait à quatre semaines, et ce, dans l'unique but de la terminer avant les vacances de Pâques, de pouvoir analyser mes résultats et ainsi travailler sur mon mémoire pendant les vacances. J'ai donc adapté l'étude en simplifiant l'intrigue aux rapports familiaux. Il m'a donc semblé judicieux d'éviter aux élèves la complexité de la multiplicité des intrigues. C'est pourquoi, la lecture du texte intégral était facultative.
- Par ailleurs, le manque d'exemplaires disponible au CDI a également joué dans le choix de rendre obligatoire uniquement la lecture des résumés.

Enfin, si je devais refaire cette séquence dans un temps imparti identique, je prévois la lecture de l'œuvre en amont de son étude, qui gagnera donc en efficacité.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour but de répondre à la problématique liminaire à savoir si la variation des supports médiateurs aux œuvres littéraires pouvait faire naître chez les élèves une envie de lire. Deux hypothèses avaient alors été émises.

La première concernait les élèves en difficulté, qui seraient freinés par leurs problèmes de compréhension des textes. Ainsi, avec une aide visuelle ou un texte simplifié, ils seraient capables de suivre l'analyse de l'œuvre complète. Cette hypothèse s'est vue confirmée, notamment par les observations directes lors des visionnages des extraits vidéo et lors de la projection des planches de bande dessinée.

Cependant il est clair que même si les deux types d'adaptations permettent de rallier les élèves au groupe classe participatif, aucun élément ne peut attester qu'ils favorisent la lecture de l'œuvre ou font naître une envie de lire.

De plus, le parcours de lecture, s'il a permis à quelques élèves en difficulté de lire davantage que s'ils avaient été confrontés uniquement au texte intégral, il ne remplace en aucun cas la lecture d'une œuvre complète comme le demandent les programmes officiels. Il est donc important, pour l'enseignant qui y a recours, de garder toujours à l'esprit que ces supports médiateurs sont les premiers pas vers une lecture intégrale et autonome visée ultérieurement, progressivement au cours de l'année.

En second lieu, l'hypothèse de l'existence d'un groupe d'élèves compétent mais démotivé s'est également confirmée, entre autres au travers des moyennes collectées lors des évaluations de lecture. Travailler des supports ludiques serait donc la solution ? Je dois avouer que la réponse est à nuancer.

D'une part par les résultats effectifs collectés, qui, pour ma part, sont insuffisants. J'en déduis donc que l'efficacité réelle de tels supports, même plaisants, est très relative ; et j'ajouterai que leur utilisation peut être optimisée par les pistes d'amélioration fournies notamment.

D'autre part, et cela rejoint le premier point énoncé plus haut, à partir du moment où ces supports sont optimisés, il est capital de leur conserver une place pondérée dans notre enseignement et de garder en tête l'objectif final : la lecture d'œuvres complètes et de ne pas dériver vers une simplification systématique du contenu.

Ces supports sont donc des alliés précieux dans la pratique enseignante. Chacun d'eux possède des qualités : les adaptations touchent les élèves par leur aspect ludique et aident à la compréhension des textes par les images. Le parcours de lecture et la bande dessinée réduisent le risque de rejet catégorique de l'œuvre intégrale (conséquente) par un texte plus court et permettent ainsi –au moins- une lecture partielle de l'œuvre. Enfin, l'adaptation en bande dessinée est l'unique support qui parvient à donner goût à la lecture par ses nombreuses qualités plébiscitées par les élèves. Le mélange de ces trois supports est donc utile, chacun apportant ses qualités propres, et touchant les élèves différemment. Un tel dispositif me semble utile dans l'attente que les élèves aient fait « une rencontre fatidique » avec un livre, qu'ils aient pris goût à la lecture et se décident enfin à renouveler l'expérience avec plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

Baetens, J. (2009) *Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites*. Consultable en ligne : <https://narratologie.revues.org/974>

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix*. Apprendre à comprendre les textes narratifs. Editions Retz.

Collectif (2008). L'exploitation des films en classe.

Pdf en ligne : <http://cametcamef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf>.

Goffard, S. et Lorant-Jouly, A. (1995). *Les adolescents et la lecture*. Actes de l'université d'Evian. CRDP Académie de Créteil. Collection Argos.

Joole, P. (2006). *Lire des récits longs*. Editions Comment faire / CRDP

Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. Editions du Sorbier.

Raimond, M. (2015). *Le Roman*. Editions Armand Colin (3^{ème} édition).

Rouvière, N. (2013). Petit historique de l'intégration scolaire de la bande dessinée (p. 1). *Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée*.

Pdf en ligne : <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>

Vibert, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011). http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf/view

SITOGRAFIE

France-Examen. [Consulté le 10/12/16]. Disponible sur : <http://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/aix-marseille/bouches-du-rhone-13/>

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Parcours de lecture de <i>L'île au trésor</i>	p. I
ANNEXE 2 : Parcours de lecture de <i>L'Avare</i>	p. VII
ANNEXE 3 : Questionnaire de l'étude de <i>L'île au trésor</i>	p. VIII
ANNEXE 4 : Questionnaire de l'étude de <i>L'Avare</i>	p. IX
ANNEXE 5 : Evaluation de lecture de <i>L'île au trésor</i>	p. X
ANNEXE 6 : Evaluation (DYS.) de lecture de <i>L'île au trésor</i>	p. XI
ANNEXE 7 : Evaluation de lecture de <i>L'Avare</i>	p. XII

Première partie : Le vieux boucanier

Chapitre I : Le vieux de loup de mer à l'Amiral Benbow

Jim, un jeune, garçon d'environ treize ans habitant Black Hill, voit arriver à l'auberge « L'Amiral Benbow » tenue par son père et sa mère, un vieux marin d'un aspect louche et effrayant.

L'homme portant une gros coffre, entre à l'auberge, commande du rhum, déclare à l'aubergiste son intention de s'y installer car le lieu lui convient et se présente en tant que " capitaine".

Depuis son installation à l'auberge, le capitaine qui devient de plus en plus taciturne, passe toute la journée à errer dans la baie ou sur la falaise, sa langue vue à la main, en scrutant l'horizon. Le soir, il ne cesse de boire et d'injurier les clients de l'auberge qu'il oblige à écouter ses terribles histoires de piraterie. Seul le docteur Livesey, qui était aussi magistrat¹¹, ne se laisse pas intimider par cet ivrogne qui guette avec inquiétude la venue d'un marin à une jambe et charge Jim de veiller au grain.

Chapitre II : Où Chien Noir fait une apparition

Un matin de janvier, alors que le père de Jim est gravement malade et pendant que le capitaine Billy Bones fait sa promenade matinale sur la falaise, un homme à l'air patibulaire¹² vient à sa recherche en se faisant passer pour son vieil ami. Jim ne l'a pas du tout cru car ses gestes se contredisaient avec ses faits: d'abord il empêche Jim de sortir prévenir le capitaine ; ensuite il force le jeune garçon à se cacher derrière la porte afin de surprendre le vieux Bill.

¹¹ Personne investie d'une autorité juridictionnelle (ex : membre d'un tribunal), administrative (ex : maire, préfet) ou politique (ex : ministre, président de la république)

¹² Louche et inquiétant

Son attitude menaçante et son aspect violent deviennent clairs lorsqu'une grosse dispute se déclenche entre lui et son soi-disant ami, du nom de Chien Noir. Très vite, Jim entend les deux hommes qui se battent. Chien Noir, blessé à l'épaule gauche s'enfuit alors que le vieux Bill fait un grave malaise et se fait soigner par le Docteur Liversey.

Chapitre III : La tache noire.

Le capitaine en convalescence confie à Jim que les hommes de Flint, l'unijambiste¹³ à leur tête, convoitent la carte du trésor et qu'il craint la fameuse tache noire.

Après la mort de son père, Jim est resté dans une grande tristesse renforcée d'un hiver rude, alors que le capitaine Billy Bones continue de boire du rhum malgré les avertissements du docteur Livesey.

Un jour, un homme aveugle offrant une vision terrifiante se pointe devant l'auberge en faisant semblant d'ignorer où il se trouve. Il affirme à Jim qu'il a perdu la vue au service du roi Georges ; mais l'on comprend très vite que c'est un menteur et que sa vraie nature montre un homme cruel. C'est Pew l'aveugle qui vient remettre à Billy Bones la « tache noire ». Après avoir reçu cet avertissement mortel, le capitaine succombe suite à un deuxième malaise.

Après la mort foudroyante du capitaine Billy Bones, Jim et sa mère quitte l'auberge afin de trouver aide et refuge dans le village voisin. Or, au seul nom de Flint, les villageois sont terrorisés. Seul un dénommé Dogger leur promet d'aller à cheval avertir le docteur Livesey afin qu'il vienne les aider.

De retour à l'auberge, la mère de Jim décide de prendre son dû car le vieil homme mangeait, buvait et séjournait à l'auberge gratuitement. Jim trouve la clé du coffre du capitaine et monte avec sa mère dans la chambre de l'homme mort. Dans le coffre, ils trouvent beaucoup d'argent et un rouleau de toile cirée bien cousu. Même si son fils lui demande de prendre l'argent très vite car il appréhende l'arrivée des pirates à tout moment, celle-ci préfère compter son argent pour n'en prendre que ce qu'elle mérite. De loin, l'on entend de plus en plus le bruit des pirates. Il faut fuir et vite.

¹³ Qui n'a qu'une seule jambe

Avant de sortir, Jim prend le rouleau de toile et quitte l'auberge pour se cacher avec sa mère sous la voûte d'un pont...

Chapitre V : La fin de l'aveugle

Lorsque la mère de Jim a compris qu'elle et son fils couraient un grand danger à l'arrivée de l'aveugle Pew et des autres pirates, elle s'évanouit presque en courant vers le pont pour se cacher. Les deux ont assisté à une terrible scène de pillage. Pendant que Pew est resté devant la porte en donnant des ordres, les autres ayant découvert le capitaine mort ont cherché en vain le « paquet de Flint ». L'aveugle leur demande de chercher partout le garçon et sa mère.

En entendant le bruit de la cavalerie, les pirates se sont enfuis. L'aveugle, laissé tout seul est écrasé par l'un des chevaux.

Chapitre VI : Les papiers du capitaine

Après la fuite des pirates et la mort de Pew, les cavaliers emmènent Jim voir le docteur Livesey qui se trouvait au château de monsieur Trelawney. Jim leur raconte les événements et leur remet le rouleau de toile cirée.

Le docteur se charge d'ouvrir avec beaucoup de précaution le rouleau, sous le regard des deux autres. Il y trouve le carnet de bord du capitaine Billy Bones qui contient des écrits incompréhensibles et une carte avec une légende indiquant l'emplacement du fabuleux trésor de Flint.

Le châtelain Trelawney décide alors d'aller à Bristol pour affréter¹⁴ un bateau, l'équiper et partir avec ses hôtes à la recherche du trésor : Jim sera le garçon de cabine, le chevalier Trelawney l'amiral, le docteur Livesey le médecin de bord, Joyce, Redruth et Hunter (serviteurs du chevalier), feront également partie du voyage.

¹⁴ Prendre en location, louer

Deuxième partie : Le maître Coq

Chapitre VII : Je vais à Bristol

M. Trelawney se rend à Bristol afin d'acquérir un bateau, l'équiper et engager un équipage.

Des semaines s'écoulent, enfin arrive une lettre du chevalier apprenant à ses amis qu'il a acheté une goélette baptisée "L'Hispaniola" grâce à Blandly, son vieil ami. Il a aussi engagé 6 ou 7 marins avant de tomber sur l'homme qu'il fallait : un vieux marin unijambiste propriétaire d'un café : Long John Silver qu'il engage comme maître-coq. Et c'est ce cuisinier qui choisit le reste de l'équipage après s'être débarrassé de deux matelots engagés par M. Trelawney. Ce dernier a été très et trop bavard : tout le monde à Bristol est désormais au courant de la chasse au trésor qui s'organise.

Jim va faire ses adieux à sa mère avant de rejoindre M. Trelawney à Bristol. Le départ est fixé pour le lendemain.

Chapitre VIII : A l'enseigne de La Langue-Vue

Tout est fin prêt pour le grand départ. Le bateau est équipé et tous les marins sont à bord, sauf le maître coq. Jim doit se rendre en ville pour transmettre un message au propriétaire de la taverne "La Longue Vue".

Une fois arrivé, Jim remarque un homme grand, puissant et unijambiste. Il s'appelle Long John Silver : c'est lui le maître-coq qui s'est chargé de choisir l'équipage. Serait-il le pirate tant redouté par le capitaine Billy Bones ? En s'adressant à lui, Jim aperçoit Chien Noir qui sort rapidement de la taverne. Jim demande qu'on l'arrête. Silver envoie deux hommes à sa recherche ; mais en vain. Devant la gentillesse et la sympathie de Silver, Jim oublie ses soupçons et les deux hommes rejoignent L'Hispaniola.

Chapitre IX : Où il est question de poudres et d'armes

La poudre et les armes sont embarquées. Le navire est prêt à partir. Toutefois, avant le départ, le capitaine Smollet montre au chevalier Trelawney son mécontentement : il n'aime ni le voyage, ni l'équipage, ni le second et comme précaution, il exige que

les munitions soient entreposées sous la cabine et non dans la cale avant, près des marins.

Chapitre X : Le voyage

Le départ se fait dans la plus grande excitation. Tout l'équipage semble obéir à Silver et lève l'ancre en chantant le chant des pirates de Billy Bones.

Le voyage dure environ deux mois pendant lesquels le second Arow se noie par une nuit de tempête. Pour Jim, le plus sympathique des hommes est sans aucun doute Silver.

Chapitre XI : Ce que j'entendis dans la barrique de pommes – A LIRE ABSOLUMENT

Chapitre XII : Conseil de guerre

Jim n'a été sauvé que par le cri de la vigie qui signalait la terre. Très vite, il va chez le docteur et demande à lui parler en privé avec le capitaine, sans éveiller les soupçons de l'équipage.

Enfin réunis dans la cabine, Jim leur raconte tout ce qu'il avait entendu lorsqu'il se cachait dans la barrique de pommes. Très surpris, le docteur et le capitaine décident de continuer comme si rien n'était et de n'attaquer les mutins que lorsque le moment serait opportun.

Le problème c'est qu'ils ne sont que sept, Jim inclus alors que les mutins sont dix - neuf.

Troisième partie : Mon aventure à terre

Chapitre XIII : Où commence mon aventure

Une fois que l'Hispaniola jette l'ancre, le capitaine Smollet permet à six marins de descendre sur terre. Jim prend la décision folle de les accompagner et se faufile. Le canot où se trouve le garçon est en avance par rapport à celui de Silver. Une fois arrivé à terre, Jim se sauve sans se préoccuper des appels du maître-coq...

Chapitre XIV : Le premier coup

Jim, après s'être sauvé de Silver, prend la décision d'épier celui-ci et ses hommes. C'est ainsi qu'il assiste de loin au meurtre de d'Alan et de Tom, deux marins honnêtes qui refusent de suivre le complot de Silver.

Affolé, il fuit jusqu'à l'autre bout de l'île; une sorte de forêt de pins de chênes

Chapitre XV : L'homme de l'île

Alors que Jim marchait dans l'île, des pierres tombèrent en avalanche de la colline. Instinctivement, le garçon leva les yeux et distingua une forme bizarre, poilue mais humaine.

Le jeune garçon fut effrayé, et poursuivi par l'homme-singe qui se faufile entre les arbres.

Tout à coup, l'homme s'arrêta et s'agenouilla devant Jim en joignant les deux mains comme pour une prière. Il se présente : Ben Gunn, et explique à Jim comment il a été abandonné il y a trois ans sur l'île.

Ben était un pirate, qui accompagnait Silver et Billy Bones lorsque leur chef Flint enterra le trésor. Lors d'un autre voyage avec un autre équipage, Ben Gunn tenta de retrouver le trésor. Ne l'ayant pas retrouvé, il a été maronné (abandonné) par ses amis sur l'île.

Quatrième partie : Le fortin

Chapitre XVI : Comment le navire fut abandonné

L'équipage des aventuriers apprend que Jim a gagné la terre avec Silver et sa bande. Ils se font du mauvais sang pour lui et craignent pour sa vie. Alors, le docteur Livesey et Hunter décident d'aller à terre à leur tour pour prendre de ses nouvelles.

Une fois à terre, le docteur Livesey découvre un fortin et trouve même une source d'eau douce. Il est attiré par un cri strident d'un homme tué. Croyant qu'il s'agit de Jim, il revient au bateau pour chercher ses amis, embarquer toutes les provisions et les armes et se rapatrier au fortin (affamant ainsi les pirates sans nourriture).

Chapitre XVII : Le dernier voyage du petit canot

Le cinquième voyage n'était pas facile, le canot était surchargé (cinq hommes+les provisions). Les pirates restants sur le bateau attaquent le canot en tirant des coups de canon. Le châtelain Trelawney réussit à tirer sur l'un d'entre eux et à le tuer, mais ses amis perdent les provisions et les armes du dernier voyage en essayant de gagner le rivage.

Chapitre XVIII : Fin du premier jour du combat

Les amis du docteur descendent sur terre et se dirigent vers le fortin. Ils s'y installent, mais ils sont attaqués par les hommes de Silver. Des coups de feu partent des deux camps. Un pirate tombe, mort, tandis que les autres font demi-tour. Les amis du docteur sont plutôt satisfaits mais un coup de feu tue Tom Redruth et réduit leur nombre.

Chapitre XIX : La garnison dans le fortin

Jim quitte Ben Gunn en lui promettant de plaider sa cause auprès du châtelain Trelawney afin qu'il puisse partager le butin avec eux et revenir chez lui à bord de l'Hispaniola.

Le jeune garçon retrouve ses amis dans le fortin .Chacun raconte à l'autre les évènements passés en son absence. Les chefs (le capitaine Smollet, le châtelain Trelawney et le docteur Livesey) se réunissent et décident de ne pas baisser les bras et de combattre les pirates pour les pousser à quitter l'île à bord de l'Hispaniola.

Chapitre XX : L'ambassade de Silver

Silver arrive au fortin, en tenue de capitaine, accompagné d'un de ses hommes et arborant un drapeau blanc. Le pirate passe alors aux négociations avec ses ennemis qui doivent choisir entre rendre la carte ou mourir. Devant cette nouvelle menace, le capitaine Smollet montre à Silver que ses amis et lui ne craignent personne et s'ils veulent la guerre, ils l'auront. Silver s'en va.

Chapitre XXI : L'attaque

Le fortin se prépare à l'attaque des pirates sous les ordres du capitaine Smollett qui élabore un plan de défense : il distribue à chacun sa place et sa tâche sans oublier de leur prodiguer des conseils.

Une heure plus tard, l'ennemi apparaît, une bataille farouche éclate entre les deux camps. Bilan : le capitaine Smollett est blessé, deux hommes périssent au fortin (Hunter et Joyce). Cependant, ils réussissent à faire fuir les pirates qui perdent cinq des leurs.

Cinquième partie : Mon aventure en mer

Chapitre XXII : Début de mon aventure en mer

Les amis de Jim profitent de la trêve¹⁵ afin de soigner les blessés. C'est le docteur Livesey qui s'en occupe. Après le déjeuner, le docteur part voir Ben Gunn, tandis que Jim emporte des biscuits, une paire de pistolets et quitte le fortin sans rien dire pour aller chercher l'embarcation de Ben Gunn que ce dernier a cachée sous une tente. Le moussaillon, ayant pris goût à l'aventure, prend alors une décision folle : aller vers l'Hispaniola, couper ses cordes afin qu'elle dérive et que les pirates ne puissent plus l'utiliser.

Chapitre XXIII : A marée descendante

C'est la nuit, Jim manie avec beaucoup de difficultés le canot de Ben Gunn. La frêle¹⁶ embarcation tourne dans tous les sens à cause des vagues. Malgré tout, Jim atteint l'Hispaniola, un peu grâce à la marée, et parvient à couper ses amarres. Jim se suspend à une corde, se hisse et regarde à travers la fenêtre. Il surprend Israël Hands qui se bat avec son compagnon O'Brien (deux pirates). Ce n'est que plus tard que les deux, comprenant que le bateau bouge, arrêtent de se battre. Trop fatigué, Jim se laisse endormir dans le canot, bercé par les flots.

Chapitre XXIV : Le voyage du coracle

En se réveillant le matin, Jim constate qu'à son bonheur les vagues ont poussé le canot vers l'île. Il est à l'extrémité du sud-ouest de l'île au trésor. Il a pensé à pagayer vers le rivage et aborder, mais c'est presque impossible vu les rochers inaccessibles qui entourent l'île de ce côté-là. De plus, les vagues emportent le canot vers l'Hispaniola. Il décide donc de sauter dans le bateau.

Chapitre XXV : J'amène le pavillon noir

¹⁵ Répit dû à l'arrêt des attaques des pirates (ici)

¹⁶ Qui, en raison de sa minceur, de son manque apparent de robustesse, donne une impression de fragilité

Jim trouve O'Brien mort et Hands blessé suite à leur dispute de la nuit. Jim conclut un marché avec Hands : il le soignera à condition qu'il lui indique les manœuvres à effectuer pour mener l'Hispaniola en un lieu sûr et abrité.

Chapitre XXVI : Israël Hands

Malgré leur marché, Hands attaque Jim et veut le tuer à l'aide d'un couteau qu'il a caché sous sa vareuse¹⁷. Toute tentative d'attaquer ou de se défendre est difficile car le bateau continue à être tiré par le courant avant de toucher le fond et de chavirer. Jim arrive à charger ses deux pistolets. Hands, voulant le tuer, le blesse à l'épaule. C'est alors que Jim riposte et tire sur son ennemi. Le pirate, blessé à mort, tombe dans l'eau.

Chapitre XXVII : « Pièces de huit ! »

Blessé à épaule, Jim arrive néanmoins à bander sa blessure. Il quitte le bateau et atteint l'île en pleine nuit.

Arrivé au fortin, il pense faire une surprise à ses amis, mais il est accueilli par un cri strident qui répète « Pièces de huit ! Pièces de huit ! ». C'est le perroquet de Silver ! Très vite ce dernier et sa bande le capturent.

¹⁷ Chemise que portaient autrefois les matelots dans les pays chauds

ANNEXE 2 : PARCOURS DE LECTURE DE *L'AVARE*

Acte I : Trois projets de mariage

L'action se passe à Paris, chez Harpagon, riche bourgeois veuf et père de deux enfants, Cléante et Elise. Elise est secrètement fiancée à Valère, qui s'est introduit chez Harpagon en qualité d'intendant ; de son côté, Cléante voudrait épouser une jeune fille sans fortune, Mariane, dont il est tombé amoureux. Le frère et la sœur craignent que leurs projets de mariage ne se heurtent à l'opposition de leur père, dont ils déplorent la tyrannie et l'avarice. Harpagon lui-même est rongé d'inquiétude : il a enterré dans son jardin une somme de dix mille écus d'or et il redoute d'être volé. Obsédé par cette crainte, il chasse brutalement, après l'avoir interrogé et fouillé, le valet de Cléante (*scène 3 – étudiée dans la séance 1*). Rencontrant ensuite ses enfants, il leur apprend qu'il a l'intention d'épouser Mariane, de marier Elise avec un vieillard, Anselme, et de donner pour femme à Cléante, une veuve (*scène 4 – étudiée dans la séance 2*). Elise refuse le parti que son père a choisi pour elle.

Acte II : Mensonge sur Mariane

Harpagon reçoit chez lui l'entremetteuse (Frosine) qu'il a chargée de négocier son mariage avec Mariane. Cette dernière l'informe que la mère de la jeune fille donne son consentement, et elle lui fait croire que Mariane est ravie du mariage à venir car elle préfère les personnes âgées aux jeunes hommes.

Acte III : La réception de Mariane

Harpagon, qui doit offrir un dîner à Mariane, multiplie les recommandations à ses domestiques pour réduire le plus possible la dépense. Arrive Mariane, toute tremblante, conduite par l'entremetteuse Frosine. L'aspect d'Harpagon la rebute, et son trouble augmente quand arrive Cléante, en qui elle reconnaît le jeune homme qui lui a fait la cour. Les deux amoureux se font comprendre l'un à l'autre leurs véritables sentiments, en usant d'un langage à double sens dont Harpagon ne saisit pas la vraie signification. Mais il a peine à contenir sa fureur lorsque Cléante lui ôte une bague de diamant pour l'offrir en son nom à Mariane (*scène 7 – séance 4 de lundi*).

L'Ile au trésor, de Stevenson

1. Combien de parties avez-vous lu ?

Cochez la case correspondante.

	0	1	2	3	4 et plus
Sur le livre					
Sur les résumés proposés					
Sur internet					

2. La lecture de la partie six, adaptée en bande dessinée vous a paru :

plus intéressante que le roman

Pour quelles raisons ?

aussi intéressante

moins intéressante

3. Si vous pouviez remonter le temps jusqu'au début de l'étude du roman *L'Ile au trésor*.

Que changeriez-vous pour vous donner envie de lire ?

L'Avare, de Molière

1. Combien d'actes de la pièce avez-vous lu ?

Cochez la case correspondante.

	0	1	2	3	4 et plus
Sur le livre					
Sur les résumés proposés					
Sur internet					

2. Les études des extraits vidéo vous ont paru :

plus intéressantes que la pièce écrite **Pour quelles raisons ?**

aussi intéressantes

moins intéressantes

3. Si vous pouviez remonter le temps jusqu'au début de l'étude de la pièce de L'Avare.

Que changeriez-vous pour vous donnez envie de lire la pièce ?

ANNEXE 5 EVALUATION DE LECTURE DE *L'ILE AU TRESOR*

NOM :

Prénom :

Classe :

Questionnaire de *L'île au trésor* - parties 3 et 4

Cochez la ou les réponses justes.

1. Pourquoi l'homme de l'île, Ben Gunn, a-t-il été abandonné trois années plus tôt par ses compagnons ?

- Parce qu'il était un pirate alcoolique et violent Parce qu'il n'a pas réussi à retrouver le trésor de Flint
- Parce qu'après avoir retrouvé un trésor, ses compagnons se sont partagés sa part du butin et ainsi, se sont davantage enrichis

2. Où se réfugièrent les aventuriers sur l'île ?

- Dans un fortin abandonné (= petit fort) Dans un ancien campement de pirates
- Dans un fortin qu'ils construisent avec des provisions du bateau

3. Silver et ses compagnons pirates attaquent les aventuriers réfugiés sur l'île (le capitaine, le docteur, les marins honnêtes...) :

- Une fois, sans prévenir Une fois, en les prévenant, par une visite, qu'il va les attaquer
- Les pirates n'attaquent pas, ils cherchent le trésor pour le trouver avant les aventuriers

NOM :

Prénom :

Classe :

Questionnaire de *L'île au trésor* - partie 4

Cochez la ou les réponses justes.

1. Où se réfugièrent les aventuriers sur l'île ?

- Dans un fortin abandonné (= petit fort)
- Dans un ancien campement de pirates
- Dans un fortin qu'ils construisent avec des provisions du bateau

2. Silver et ses compagnons pirates attaquent les aventuriers réfugiés sur l'île (le capitaine, le docteur, les marins honnêtes...) :

- Une fois, sans prévenir
- Une fois, en les prévenant, par une visite
- Les pirates n'attaquent pas, ils cherchent le trésor pour le trouver avant les aventuriers

Évaluer ses compétences

Un père et sa fille

ARGAN, ANGÉLIQUE

Argan annonce à sa fille qu'on l'a demandée en mariage et qu'il a accepté cette demande.

ARGAN. – Je n'ai point encore vu la personne ; mais on m'a dit que j'en serais content, et toi aussi.

ANGÉLIQUE. – Assurément, mon père.

5 ARGAN. – Comment ! l'as-tu vu ?

ANGÉLIQUE. – Puisque votre consentement m'autorise à vous pouvoir ouvrir mon cœur, je ne feindrai point de vous dire que le hasard nous a fait connaître, il y a six jours, et que la demande qu'on vous a faite est un effet de l'inclination que, dès cette première vue, nous avons prise l'un pour l'autre.

10 ARGAN. – Ils ne m'ont pas dit cela, mais j'en suis bien aise, et c'est tant mieux que les choses soient de la sorte. Ils disent que c'est un grand jeune garçon bien fait.

15 ANGÉLIQUE. – Oui, mon père.

ARGAN. – De belle taille.

ANGÉLIQUE. – Sans doute.

20 ARGAN. – Agréable de sa personne.

ANGÉLIQUE. – Assurément.

ARGAN. – De bonne physionomie.

ANGÉLIQUE. – Très bonne.

ARGAN. – Sage, et bien né.

25 ANGÉLIQUE. – Tout à fait.

ARGAN. – Fort honnête.

ANGÉLIQUE. – Le plus honnête du monde.

ARGAN. – Qui parle bien latin, et grec.

ANGÉLIQUE. – C'est ce que je ne sais pas.

30 ARGAN. – Et qui sera reçu médecin dans trois jours.

ANGÉLIQUE. – Lui, mon père ?

ARGAN. – Oui. Est-ce qu'il ne te l'a pas dit ?

ANGÉLIQUE. – Non, vraiment. Qui vous l'a dit, à vous ?

35 ARGAN. – Monsieur Purgon .

ANGÉLIQUE. – Est-ce que monsieur Purgon le connaît ?

ARGAN. – La belle demande ! Il faut bien qu'il le connaisse, puisque c'est son neveu.

40 ANGÉLIQUE. – Cléante, neveu de monsieur Purgon ?

ARGAN. – Quel Cléante ? Nous parlons de celui pour qui l'on t'a demandée en mariage.

45 ANGÉLIQUE. – Hé ! oui.

ARGAN. – Hé bien, c'est le neveu de monsieur Purgon, qui est le fils de son beau-frère le médecin, monsieur Diafoirus ; et ce fils s'appelle Thomas Diafoirus, et non pas Cléante ;

50 et nous avons conclu ce mariage-là ce matin, monsieur Purgon, monsieur Fleurant et moi, et demain ce gendre prétendu doit m'être amené par son père. Qu'est-ce ? Vous voilà toute ébaubie. [...]

MOLIÈRE, *Le Malade imaginaire*, acte I, scène 5.

1 je ne ferai pas semblant.
2 médecin d'Argan.
3 pharmacien d'Argan.
4 ce futur gendre.

► Socle *Appréhension et compréhension de textes littéraires*

1 Sur quel procédé comique, étudié dans le chapitre, la scène repose-t-elle ? Expliquez.

2 D'après le passage, que signifie « ébaubie » (l. 54) ? Pourquoi Angélique est-elle ébaubie ? Expliquez.

► Socle *Établir des liens entre des productions littéraires*

3 Quels liens pouvez-vous établir entre cette scène et *L'Avare* ? Développez votre réponse en vous intéressant par exemple aux relations familiales ou amoureuses, au comique.

Molière, drôles d'histoires de famille ! / 125